



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI- POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS- CCHE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS**

MARIA ALICE AMÉLIA DE AGUIAR

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS NO CARIRI PARAIBANO**

**MONTEIRO-PB
2020**

MARIA ALICE AMÉLIA DE AGUIAR

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS NO CARIRI PARAIBANO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em
Letras-Português

Área de concentração: Literatura

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

**Monteiro-PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A284I Aguiar, Maria Alice Amelia de.
A literatura no Ensino Médio [manuscrito] : reflexões sobre práticas no Cariri Paraibano / Maria Alice Amelia de Aguiar. - 2020.
97 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2021.
"Orientação : Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva , Coordenação do Curso de Letras - CCHE."
1. Ensino de literatura. 2. Ensino Médio. 3. Formação de leitores. I. Título
21. ed. CDD 372.4

MARIA ALICE AMÉLIA DE AGUIAR

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS NO CARIRI PARAIBANO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/Português.

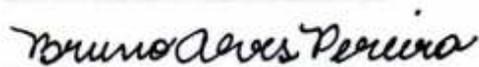
Área de concentração: Literatura

Aprovada em: 02/12/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Bruno Alves Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Simone dos Santos Alves Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico a Deus, pela parceria e incentivo de sempre, e a minha mãe, Lindaci, pela força e companheirismo que me oferta todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Ter gratidão é fundamental para que nos tornemos pessoas melhores, felizes e completas, por isso tenho consciência de que esse é o momento de, realmente, olhar para trás e confirmar o quanto existem pessoas incríveis que apoiam minhas decisões, sempre me incentivando a conquistar meus objetivos.

Devo meus principais agradecimentos a Deus, pois, durante minha jornada acadêmica, eu consegui sentir todo o Seu cuidado por mim. Ele foi, e é, tão bom que diariamente coloca a sua força em mim e ainda me chama de forte. Ele é tão bom que permitiu minha chegada até aqui, me abençoando, me ajudando e me fortalecendo como a menina dos seus olhos. É inexplicável o meu amor por Ele. Por isso, corroboro e ratifico: não conseguiria jamais sem sua presença aqui.

Quero agradecer aos que compõem minha amada família, em especial a minha mãe Lindaci, uma mulher guerreira. Desde a minha infância, ela tem o papel duplo de mãe e pai, que realiza até o dia de hoje de maneira sabia e majestosa.

Agradeço às professoras e alunos que me acolheram com tanto amor, por toda a disponibilidade em me ajudar a concluir esta pesquisa.

A Faustino Reis, por ser um dos meus maiores incentivadores, por me distrair nas horas mais desesperadoras, por me acalmar, me fazer bem e sempre me afirmar que “tudo vai dar certo”. Obrigada, por fazer parte deste momento tão incrível para mim.

Agradeço a meu amigo Samuel, que sempre me ajudou muitíssimo em todos os sentidos, pelo amor que tem por mim, pelos encorajamentos, palavras de incentivo e por estar ao meu lado sempre. Obrigada, Samuel.

Quero agradecer aos meus melhores amigos: Welson dos Anjos, Luana Melo, Luana Mendes, Caroline Soares, Ana Silva e Soniete Alves, pela amizade sincera, pela companhia nos dias monótonos e cansativos, pelos dias divertidos, pelo incentivo e força que me deram e por me ouvirem sempre.

Um agradecimento especial ao meu orientador, professor Marcelo Medeiros, por ser esse profissional que ensina por paixão e com a intenção de nos fazer melhorar sempre. O senhor é um espelho para mim. Seu conhecimento e inteligência, seu profissionalismo me fazem perceber como é um ser humano incrível. Um professor que faz toda a diferença na vida de um aluno, digo com propriedade porque fez na minha. Enfim, obrigada pela paciência, ajuda, orientação e o cuidado de sempre estar me incentivando a dar o melhor de mim. Obrigada por ser capaz de me fazer pensar, refletir

e discutir sobre as informações recebidas. Saiba que foram muitas as lições aprendidas e meu coração sempre será grato a você.

Quero agradecer também a Simone Alves. Você é um exemplo de pessoa e professora, uma inspiração que sempre soube motivar cada um dos alunos e despertar o desejo de aprendermos cada vez mais. É impossível não citar que a ideia desse TCC surgiu de um trabalhado em uma disciplina que a senhora estava ministrando. Obrigada por todo o apoio e pelas palavras de incentivo naquele momento. Você deixou, sem dúvida, uma marca positiva e permanente.

A Bruno Alves, pelo excelente profissional que é. Sempre costumo dizer que existem professores que são tão bons que, quando a aula acaba, dá vontade de bater palmas. Suas aulas eram assim. Deixa para trás a função de mero transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador, um estimulador. Agradeço por todas as orientações no ano em que fui bolsista da Residência Pedagógica, um tempo em que pude obter muitos conhecimentos. Obrigada a você, que me fez perceber que ensinar é realmente uma arte maravilhosa, que me fez ter um sonho de ser uma boa profissional. Nunca o esquecerei.

À Universidade Estadual da Paraíba- CAMPUS VI, também quero deixar uma palavra de gratidão por ter me recebido de braços abertos e ter contribuído para a minha formação profissional.

Enfim, agradeço a todos que passaram por minha vida e deixaram um pouco de si, como também levaram um pouco de mim.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1979, p. 18-19, grifos do autor)

RESUMO

Esta monografia trata sobre o Ensino de Literatura no ensino médio, partindo de reflexões acerca das práticas no cariri paraibano. Assim, objetiva investigar como vem sendo ministrado o ensino da literatura no ensino médio de duas escolas, pública/privada, da cidade de Monteiro – Paraíba. Esta pesquisa também objetivou responder a algumas questões relacionadas à maneira que vêm sendo abordadas as atividades para o trabalho com a literatura no Ensino médio e constatar se esse ensino está sendo fundamentado nos documentos oficiais: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCEM (2006), a Base Nacional Comum Curricular– BNCC (2010) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba- RCPEM (2006). A modalidade de pesquisa adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa qualitativa e descritiva, quanto aos procedimentos de geração de dados, é classificada como pesquisa de campo, pois se estruturou por meio da aplicação de questionários com os docentes/discentes, e também a partir de observações de aulas. Teoricamente, apoia-se nos estudos de Pinheiro (2009) Antunes (2009), Marcuschi (2006), Cosson (2006), Candido (1981), Silva (1999), Zilberman (2010), dentre outros. Além de documentos parametrizadores do ensino: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCEM (2006), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2010) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006). A análise e os resultados desta pesquisa nos permitiram perceber que o ensino de literatura tem se deparado com obstáculos que têm dificultado uma prática mais eficiente, no sentido de cumprir as orientações presentes nos documentos oficiais, de formar leitores e de difundir o gosto pela leitura. Ou seja, observamos um ensino que vem sendo ministrado ainda de forma cristalizada e tradicional nas escolas e que tem contribuído pouco para a constituição de um leitor crítico, que sabe substituir a superficialidade do texto pelo alcance das estruturas profundas da ideia e que consegue relacionar o texto lido com o mundo vivido.

Palavras-Chave: Literatura. Ensino. Formação do leitor

RESUMEN

Esta monografía trata acerca de la enseñanza de Literatura en la enseñanza media, partiendo de reflexiones a respecto de las prácticas en el Cariri Paraibano. Así, objetiva investigar como viene siendo ministrado la enseñanza de la literatura en la enseñanza media de dos escuelas, pública/privada, de la ciudad de Monteiro – Paraíba. Esta pesquisa también objetivó contestar a algunas cuestiones relacionadas a la manera que vienen siendo abordadas las actividades para el trabajo con la literatura en la enseñanza media y comprobar si esa enseñanza está siendo fundamentada en los documentos oficiales: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino médio – OCEM (2006), la Base Nacional Comum Curricular– BNCC (2010) y los Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba- RCPEM (2006). La modalidad de la pesquisa adoptada para el desarrollo ha sido la pesquisa cualitativa y descriptiva, cuanto a los procedimientos de la generación de datos, es clasificada como pesquisa de campo, pues se ha estructurado por medio de la aplicación de cuestionarios con los docentes/dicentes, y también a partir de observaciones de las clases. Teóricamente, se apoyan en los estudios de Pinheiro (2009) Antunes (2009), Marcuschi (2006), Cosson (2006), Candido (1981), Silva (1999), Zilberman (2010), entre otros. Más allá de los documentos que son parámetros de la enseñanza: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCEM (2006), la Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2010) y los Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006). El análisis y los resultados de esta pesquisa nos permitieron percibir que la enseñanza de literatura tiene se deparado con obstáculos que tienen dificultado una práctica más eficiente, en el sentido de cumplir las orientaciones presentes en los documentos oficiales, de formar lectores y difundir el gusto por la lectura. O sea, observamos una enseñanza que viene siendo ministrada aún de forma cristalizada y tradicional en las escuelas y que tiene contribuido poco para la constitución de un lector crítico, que sabe sustituir la superficialidad del texto por el alcance de las estructuras profundas de la idea y que consigue relacionar el texto leído con el mundo vivido.

Palabras-claves: Literatura. Cuestiones. Formación de lectores

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categoria de análise referente ao questionário das professoras.....	38
Quadro 2- Categoria de análise referente ao questionário dos alunos	39
Quadro 3- Categorias de análise referente as observações de aulas	39
Quadro 4- Conceito de literatura conforme as professoras.....	42
Quadro 5- Função da literatura segundo as professoras	43
Quadro 6- Importância do livro didático nas aulas das professoras	46
Quadro 7- Planejamento das aulas das professoras	47
Quadro 8- O espaço da leitura literária nas aulas das professoras.....	49
Quadro 9- Escolhas dos textos literários	50
Quadro 10- Gêneros literários trabalhados pelas professoras	52
Quadro 11- Professoras avaliam se o ensino de literatura tem sofrido crise atualmente	55
Quadro 12- Dificuldades enfrentadas pelas professoras para ensinar literatura no ensino Médio	56
Quadro 13- Conceito de literatura segundo os alunos	57
Quadro 14- Importância da literatura segundo os alunos.....	59
Quadro 15- Poemas trabalhados pelas professoras.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CNE: Conselho Nacional de Educação

LD: Livro didático

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OCEM: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

P1 –Professora 1

P2- Professora 2

PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD: Programa nacional do livro didático

RCEMP: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	19
1. ENSINO DE LITERATURA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO	19
1.2 Orientações curriculares do ensino médio (OCEM)	21
1.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	24
1.4 Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba	28
CAPÍTULO II	33
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ENTRE QUESTIONÁRIOS E OBSERVAÇÕES	33
2.1 Tipos de pesquisa	34
2.2 Instrumentos da pesquisa	34
2.3 Participantes da pesquisa	35
2.4 Os espaços do campo de pesquisa	36
2.4.1 Escola 1	36
2.4.2 Escola 2	37
2.5 Estabelecimento das categorias de análise	37
CAPÍTULO III	41
3. AULA DE LITERATURA NO CARIRI PARAIBANO: ENTRECruzando DADOS E OLHARES	41
3.1 ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES	42
3.1.1 Conceito e função da literatura	42
3.1.2 Uso do livro didático e planejamento das aulas de literatura	45
3.1.3 Gêneros literários recorrentes nas aulas de Literatura	52
3.1.4 Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado	53
3.1.5 Desafios no Ensino de Literatura	54
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	56
3.2.1 Conceito da literatura	57
3.2.2 Importância da literatura	58
3.2.3 Práticas de leitura literária	61

3.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS	62
3.3.1 Das aulas de literatura: Planejamentos e metodologias	63
3.3.2 Uso do livro didático nas aulas de literatura	67
3.3.3 Gêneros literários recorrentes nas aulas de literatura	70
3.3.4 Propostas de atividades nas aulas de literatura	74
3.3.5 Participação dos alunos nas aulas de literatura	78
3.3.6 Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado	80
3.4 DOS QUESTIONÁRIOS ÀS AULAS OBSERVADAS: ARREMATANDO OS NÓS	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO COM OS PROFESSORES	96
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO COM OS ALUNOS	97

INTRODUÇÃO

Há bastante tempo vem se falando sobre a importância da literatura no desenvolvimento do aluno como cidadão, inclusive alguns documentos oficiais, a exemplo das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCEM (2006), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2010) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba- RCPEM (2006) que têm sido criados objetivando estimular a formação do aluno leitor.

Contudo, somos apresentados a uma realidade preocupante no que diz respeito ao espaço destinado às aulas de literatura no sistema de educação: professores desencorajados e alunos que parecem estar cada vez mais distantes do universo literário, universo esse em que, geralmente, é deixada de lado a leitura de obras e priorizados o ensino da história literária e a presença de fragmentos de narrativas.

Sobre isso, Todorov (2010) em seu livro “A literatura em perigo” cita que a Literatura está em crise. O teórico traça sua crítica ao sistema educacional francês mas, a partir de sua posição crítica podemos aludir também a própria realidade brasileira. Assim, ao levantar a questão do perigo que ronda a literatura em nossos dias, Todorov argumenta que os programas atuais estão pautados no “estudo da disciplina”, não no “estudo do objeto”, constatando em seguida:

O perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, ou de história literária (TODOROV, 2010, p.10).

O estudioso também trata da discussão sobre o poder e o alcance da literatura. Mas, como aponta o tradutor na apresentação a edição brasileira, Caio Meira: “Para Todorov, o perigo que hoje ronda a literatura é o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão” (TODOROV, 2010, p.08)

Para muitos professores e estudiosos da área de letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens e a variedade de manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam a recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2006, p.10)

Nesse movimento, é negado ao aluno o direito de se compreender como leitor e de reconhecer no texto literário uma manifestação do uso de sua língua materna, de formas de representação do humano.

Outro fator agravante é que em muitos casos a entrada dos conteúdos em sala de aula é, geralmente, feita por meio do livro didático. Ao priorizar atividades do livro didático ou folhas com fragmentos de textos seguidos de exercícios pouco significativos, a aula é esvaziada de sentido para o aluno e a literatura deixa de exercer sua função de tornar o mundo compreensível e de aprimorar o humano que reside em nós.

Tais constatações também têm se tornado comum quando nos debruçamos para lermos estudos teóricos que direcionam suas investigações para alguns equívocos quanto às aulas de literatura. Aguiar e Bordini (1993) apontam os problemas com relação à aula de literatura, demonstrando como ela é comprometida pela própria metodologia adotada em sala de aula. Para as autoras, isso ocorre devido não só ao “pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também à falta de uma proposta metodológica que o embase” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 34).

Contudo, percebemos que os problemas em relação à aula de literatura, apontados por Aguiar e Bordini (1993) se concretizam, em virtude, dentre outros fatores, da formação, inicial e continuada, e das condições de trabalho dos professores. Muitas vezes, os docentes precisam dar aulas o dia inteiro, pela manhã e à tarde, e isso interfere no tempo para o planejamento das aulas.

Assim, para que possa existir um ensino de literatura que leve em consideração o aluno como sujeito leitor são necessários professores que sejam leitores. Mas isso, como abordado anteriormente, dependerá da formação desses professores, de suas práticas de leitura, das oportunidades de leitura que tiveram e têm ao longo de suas vidas, de suas relações com o objeto de seu trabalho e do prazer e da obrigação que sentem em relação à importância da disciplina de Literatura.

Barthes (1979) consegue resumir, em poucas palavras, muitos argumentos que nos fazem refletir sobre a importância da disciplina Literatura enquanto difusora de múltiplos conhecimentos:

A Literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico. Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (...) a Literatura faz girar os saberes, não fixa, não

fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a Literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta (...). A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a Literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a Literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p.18-19).

O autor acredita, assim como nós, que a Literatura faz girar os saberes, ela permite um grau de reflexão sobre o mundo e sobre nós. Assim, é uma importante disciplina escolar, capaz de formar plenamente alunos que sejam críticos, mas respeitadores, que acreditem na ciência, mas que também insinuem suas limitações.

Considerando o lugar central que a literatura tem na formação dos sujeitos, este trabalho tem como objetivo geral investigar como vem ocorrendo o ensino da literatura no ensino médio de duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada da cidade de Monteiro-Paraíba. Os objetivos específicos ensejaram analisar até que ponto as atividades abordadas contribuem para a formação efetiva dos alunos e contrastar se o ensino de literatura está sendo fundamentado nos documentos oficiais: OCEM (2006) BNCC (2010) e RCPEM (2010). Para tal, o corpus da pesquisa constituiu-se a partir da aplicação de questionários com docentes e discentes e de observações das aulas.

Quanto às justificativas das escolhas das escolas, vale destacar que as duas têm sob sua responsabilidade a formação de alunos no ensino médio, o que compreende o recorte do nosso trabalho. Escolhemos o turno matutino e a opção por este turno se justifica pelas modalidades de ensino oferecidas pelas escolas. Todo o material coletado por observação (visitas nas salas de aula, conversas com sujeitos da pesquisa) foram anotados em um caderno que denominamos de “diário de campo”, com identificação do nome da pessoa, data, horário, assunto e diálogo realizado.

Nossa maior inquietação e vontade de pesquisar acerca desse tema surgiram por acreditarmos na importância de atrair olhares à literatura, pois ela humaniza, nos leva ao autoconhecimento e a práticas importantes para uma atuação na sociedade. Esta necessidade também acabou sendo revelada mediante as leituras de textos em nossa formação (na graduação) que indicavam a necessidade da formação leitora no ensino médio.

Desse modo, esta monografia foi organizada em três capítulos. No primeiro: *o ensino da literatura nos documentos oficiais para o ensino médio*, iremos pontuar os princípios, objetivos e encaminhamentos que as Orientações Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio- OCEM (2006), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2010) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba- RCPEM (2006) definem para o trabalho com literatura no ensino médio e o quanto podem estar distantes das práticas educativas. Justamente porque acreditamos que analisar e divulgar esses documentos pode ser um passo importante para se pensar caminhos alternativos para a condução do ensino de Literatura na escola, com vista de melhorar as condições de formação do discente do Ensino Médio e garantir o seu direito de acesso ao texto literário.

No segundo capítulo: *Procedimentos metodológicos: entre questionários e observações*, procuramos, como o próprio subtítulo aponta, descrever, de forma detalhada, a situação experienciada e os procedimentos metodológicos utilizados ao longo de nossa pesquisa. Nela foram pontuados os tipos de pesquisa, a seleção dos sujeitos envolvidos, o contexto no qual foi realizado o trabalho, os procedimentos e os instrumentos utilizados na pesquisa e estabelecimento das categorias de análise referentes as aulas observadas e aos questionários dos professores e alunos.

No terceiro capítulo: *A metodologia de ensino usada nas aulas de literatura no ensino médio*, coube a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa de campo (questionários e observações de aulas) realizada com professores que atuam no ensino médio e com seus respectivos alunos, a partir de categorias de análise. Além disso, procuramos estabelecer o diálogo existente entre as respostas construídas pelas professoras e as observações realizadas em sala. Pois, acreditamos que, ainda que consideremos as perguntas feitas as professoras e alunos importantes para estimular a discussão, as aulas observadas foram indispensáveis para confirmarmos as palavras de cada um deles. Os dados apontam que as aulas de literatura, muitas vezes, são comprometidas pelas próprias metodologias adotadas em sala de aula que, ao invés de contribuir, dificultam que haja uma prática eficiente, de formar leitores e de difundir o gosto pela leitura.

Por fim, encerramos com as considerações finais. Procuramos fazer a ligação entre todas as discussões, bem como responder às nossas perguntas de pesquisa expostas no capítulo metodológico e apresentar os nossos posicionamentos em relação ao aprendizado adquirido durante todo o processo de estudo.

CAPÍTULO I

O ENSINO DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO

1. ENSINO DE LITERATURA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

A Literatura, como sabemos, faz parte da existência humana, uma vez que trabalha com sentimentos, subjetividade e emoções. Refletindo sobre esse papel da literatura na escola e a importância dela para a formação do aluno como leitor, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pela educação brasileira, publicou alguns documentos para nortear o ensino de Literatura no país e estabelecer alguns princípios para reger a prática docente nas escolas. Têm-se, então, dentre eles: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- OCEM (2006), e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2010).

Esses documentos de esfera nacional incidiram na elaboração de documentos similares nas esferas estaduais, como é o caso dos referenciais Curriculares da Paraíba (2010), no qual também iremos nos deter. Logo, iremos apresentar o que esse documento tem de singular e o que traz de continuidade das OCEM (2006).

Sabendo que o Ensino Médio tem sido regido por vários documentos oficiais orientadores, neste sentido, se pode questionar o porquê de nos determos apenas a OCEM (2006).

Em 1999, foram criados os PCNEM e posteriormente, foram publicados os PCN + Ensino Médio, com o objetivo de “facilitar a organização escolar” (BRASIL, 2002). Todavia, esses documentos sofreram também inúmeras críticas devido ao modo que ambos apresentaram suas propostas. A linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN + Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim, a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Portanto, no intuito de suprir as lacunas deixadas nos documentos dedicados anteriormente ao Ensino Médio, foram elaboradas em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Na verdade, esse documento teve como principal objetivo aprofundar mais uma vez as propostas dos documentos anteriores. É nesse viés que se alicerça e se justifica a nossa escolha.

Partindo dessa explanação e tomando como ponto de partida os referidos documentos oficiais, iremos nos deter apenas às seções concernentes ao ensino de Literatura.

1.2 Orientações curriculares do ensino médio (OCEM)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) foram lançadas em 2006. No sumário, esse documento reserva trinta e duas páginas para nortear o ensino de literatura no Brasil. Logo na introdução, justifica-se:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p.49).

Assim as novas discussões trazidas pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM), de 2006, foram travadas no intuito de atualizar as discussões feitas em torno dos últimos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). No entanto, o documento não se apresenta como um referencial que vai orientar possíveis maneiras de como deve ser realizada a prática pedagógica do ensino da literatura como disciplina escolar, mas se apresenta como um documento portador de orientações destinadas à comunidade escolar que lida com o ensino médio, no sentido de perceber alguns fatores importantes que podem facilitar a percepção e a compreensão do mundo escolar desse nível de ensino.

Ao discutir o porquê da literatura no ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) citam que:

Imersos nesses tempos, mais do que nunca se faz necessário a pergunta: por que ainda a Literatura no currículo do Ensino Médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno? Boa parte da resposta pode ser encontrada talvez no próprio conceito de Literatura tal como o utilizamos até aqui, isto é, no seu sentido mais restrito. Embora se possa considerar, lato sensu, tudo o que é escrito como Literatura (ouve-se falar em literatura médica, literatura científica etc.), para discutir o currículo do Ensino Médio tomaremos a Literatura em seu stricto sensu: como arte que se constrói com palavras. (BRASIL, 2006, p.52)

O trecho citado deixa claro que, em um mundo e em uma escola cada vez mais pragmáticos, reconhecer o direito e a importância de se trabalhar de forma efetiva a Literatura é primordial, pois o potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade.

Nossos alunos do Ensino Médio têm o direito à literatura e uma literatura que os tornem pessoas reflexivas, críticas, capazes de argumentar e contra argumentar, de pensar sobre si e sobre o outro, situações que a literatura tem “o poder” de proporcionar.

Assim as questões debatidas em torno da busca pela melhoria desse ensino apontam para um ensino que tenha a centralidade no texto literário.

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]”trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, pg.73-74)

Esta proposta trazida pelas OCNEM (2006) nos faz refletir que o problema não está nestas informações sobre épocas e características das escolas literárias, mas no fato de o ensino de literatura, muitas vezes, se centrar apenas nessas informações e relegar a leitura do texto literário para um último plano e que muitas vezes nem é realizado em sala de aula.

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra e com a experiência literária (BRASIL, 2006, p. 76-77).

Ou seja, o problema está em saber o que é essencial e o que é acessório no ensino, pois a prioridade é de formar o leitor literário, [...]”trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, pg.73-74)

Mas, o que poderia vim a ser um leitor literário? O leitor literário, segundo as OCEM (2006) é aquele que conhece e reconhece o saber externo e interno do texto de caráter literário, sabendo refletir, caracterizá-lo, analisá-lo com argumentos coerentes e seguros, é reconhecer o plano da enunciação, do enunciado, as vozes textuais, as formas, e os elementos constitutivos.

A partir desse pensamento, se chega a pensar na urgência de o professor colocar o aluno em contato efetivo com a leitura do texto literário, pois é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas. Por exemplo, é da troca de impressões, de comentários partilhados que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; as vezes nesse dialogo, os alunos mudam de opinião ou descobrem outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento.

O aluno deve se reconhecer como leitor, que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores e que tornem necessárias as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede, o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber próprio e levantar hipóteses de leitura. (BRASIL, 2006, p. 55)

Assim, as OCEM (2006) buscam redefinir o lugar da leitura literária entre as outras práticas de leitura, dando-lhe destaque e apontando a importância do letramento literário, que não estava presente nos documentos oficiais anteriores relativos ao Ensino Médio (PCNEM, PCN+ Ensino Médio):

Por extensão do conceito do letramento como estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, [...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de que não apenas é capaz de ler poesia [ou qualquer outro texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (BRASIL, 2006, p. 55)

Se faz necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o aluno da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, ou seja, o contato efetivo com o texto. (BRASIL, 2006, p. 55)

O aluno deve se reconhecer como leitor, que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores e que tornem necessárias as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede, o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber próprio e levantar hipóteses de leitura. (BRASIL, 2006, p. 55)

Essa questão, entretanto, não é tão simples assim. Para as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), quando o aluno conclui o ensino fundamental, se supõe que os que ingressaram no ensino médio já tem um contato efetivo com os textos e, conseqüentemente, já estão preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, o que muitas vezes não acontece:

[...] O ensino de Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa de escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominam “literatura infanto-juvenil”, a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo nos últimos anos desse segmento [...]. (BRASIL, 2006, p. 61).

Talvez essa flexibilidade sistemática nos anos finais do ensino fundamental, como apontam as OCEM, explique o fato de os alunos ao chegarem no ensino médio sentirem

dificuldades na leitura de obras literárias mais complexas. Para Cosson (2014), essa recusa, também, se dá porque estão acostumados com a leitura de fragmentos de textos e por conta das dificuldades com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos.

É preciso levar em consideração que, no ensino médio as leituras são determinadas pelos programas curriculares, que em nome da tradição e patrimônio nacional são impostas leituras de obras canônicas ou clássicas que nem sempre levam em consideração as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreendê-las, promovendo, assim, o distanciamento do aluno da literatura.

Dessa forma, a proposta para o trabalho com a literatura das OCNEM nos mostra um ensino que “deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas”. No entanto, apesar da recomendação, em muitas escolas, não há um programa de ensino em que se estabeleça o diálogo entre uma obra canônica e contemporânea ou somente o estudo de uma obra contemporânea importante.

É preciso, portanto, como professores, saber distinguir o que é, ou não adequado para trabalhar em uma aula de literatura, pois se afirmamos regularmente que o objetivo é motivar para a leitura literária e criar uma melhoria no saber sobre a literatura, é preciso considerar os textos que estão sendo propostos. E nesse caso, segundo as OCEM (2006) o estudo literário sob o viés da periodização literária não deve ser mais o centro das aulas de literatura no Ensino Médio. É fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações da disciplina, pois devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

O principal argumento para se continuar a ensinar literatura é porque a leitura literária é um direito de todos. Negar o contato com qualquer tipo de representação artístico-literária é privar o aluno de exercer sua humanidade plenamente.

1.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Outro documento que contempla a Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular. O documento possui duas versões, uma para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Analisaremos, contudo, a versão da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, que está completa em um volume que reúne a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio,

Nesse contexto, destacamos a versão mais recente do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, lançada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018.

(...) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017 p. 7)

A BNCC, nesse sentido, indica quais são as competências que todos os alunos devem desenvolver e que habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento, e, assim, as redes e os sistemas de ensino poderão adequar seus currículos tomando a Base como referência e levando em conta as necessidades e as possibilidades dos seus alunos.

Desse modo, percebemos que a BNCC não é a solução para tudo, mas a partir dela é possível identificar e colocar em prática diversas soluções para uma melhoria sistêmica da Educação.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017 p. 7)

Cada disciplina que compõe as diversas áreas do conhecimento tem espaço na Base, sendo descrita e detalhada, em sua relevância, em seus objetivos de aprendizagem e nos conteúdos a serem ensinados. A Literatura é apresentada como um campo dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, que por sua vez está alocada dentro da Área das Linguagens.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. (BRASIL, 2017, p. 474)

A BNCC não justifica a conduta de união das disciplinas. Mas, nos posicionando diante da escolha, vemos a literatura como uma arte específica e que deve ser compreendida e estudada por suas especificidades e objetivos próprios. A literatura, todavia, no processo de escolarização, perde sua abrangência e caráter construtivo quando deixa de ser o alvo da aprendizagem e passa a ser o meio para aquisição de outro conhecimento.

De acordo com Chechinél (2018),

[...] não há, por exemplo, nenhuma tentativa mínima que seja de particularização de uma área de estudos, talvez por conta da dimensão interdisciplinar ali adotada —, o que não impede o documento de fazer desfilarmos diante do leitor uma série de gêneros, mídias, produções e processos [...] (CHECHINÉL, 2019, p. 8)

E ainda,

[...] o documento insere a literatura em redes plurimidiáticas e pluriespaciais que não recebem singularização nenhuma quanto ao seu papel ou funcionamento específico, operando aparentemente como meros vetores de trocas e deslocamentos sem um objeto ou conteúdo particular em vista. (CHECHINÉL, 2019, p. 8)

Apesar de não ser delimitada como um componente curricular específico, a Literatura está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A cientificidade e a importância dos estudos de Literatura aparecem em vários aspectos do documento que determina o essencial para o Ensino brasileiro.

Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva generalista:

Neste campo, trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. [...] assim, como buscar a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2017, p. 495).

Com essa introdução, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia. Essa posição, conforme já apontada na primeira década do século XXI acompanha uma mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre todo tipo de textos.

Ou seja, A BNCC salienta a importância da interdisciplinaridade no ensino de literatura com outras manifestações artísticas (música, teatro, dança artes plásticas), inclusive sugerindo modos de interação, tais como: analisar adaptações de narrativas

literárias para o cinema, teatro ou TV, reconhecendo as especificidades e entrecruzamentos de linguagens.

Contudo, a perspectiva interdisciplinar não deve ser confundida com apoderamento indébito de conhecimentos de uma determinada área por outra. Ou seja, a interdisciplinaridade não pressupõe que domínios específicos de cada disciplina sejam indevidamente apropriados por outra, mas sim que haja um diálogo e um envolvimento dos sujeitos sabedores desses lugares. A interdisciplinaridade pressupõe a existência de diferentes disciplinas (autonomamente constituídas) e que possam estabelecer conexões, aproximações ou diálogos entre si na abordagem de diversos temas ou assuntos, porém com o devido cuidado e respeito aos limites de cada área.

Ainda na apresentação inicial, o documento esclarece que a leitura de obras literárias é essencial para o ensino de Literatura

A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes se envolvam em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção - e aí entram, por exemplo, os estudos históricos - e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira. (BRASIL, 2017, p. 507)

Apesar do texto literário ser de grande importância dentro da BNCC, não há um espaço para pensar como essa leitura deva acontecer, apenas sugestões de que os alunos se envolvam em dinâmicas diversas de leitura.

A BNCC também traz alguns parâmetros para a organização/progressão curricular. Um deles referente aos clássicos, ou seja, ao cânone que sempre foi a base da disciplina de literatura (como também a história da literatura). O professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição e perceber o poder da palavra em outros discursos.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos - obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2017, 495)

Não há, no documento, uma lista de livros a serem estudados, dando ao professor e à comunidade escolar a liberdade, e a responsabilidade, de construir essa de acordo com seus critérios. Cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras que se adaptem aos

projetos que desenvolvam o hábito da leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura: a formação de leitores literários fluentes e habilidosos. Para tanto, deverá haver uma ampliação das práticas de linguagem e repertório, numa abordagem que privilegie a produção colaborativa e o cruzamento de culturas e saberes.

No que tange à formação do leitor, a BNCC (2017) aborda que deve estar aliada ao desenvolvimento da fruição.

Busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artistas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição”. (BRASIL, 2017, p. 495)

O campo artístico busca a formação de leitores, porém de forma mais complexa. Ele dialoga com a segunda competência específica de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017 p. 7)

Para desenvolver essa habilidade, é necessário aproximar as obras literárias de teorias mais aprofundadas. A Literatura no Ensino Médio, portanto, envolve a análise e compressão de circunstâncias sociais, históricas e ideológicas dos textos literários de diversos períodos e origens.

Assim, apesar de não ser retratada como um componente curricular único, a Literatura na Base Nacional Comum Curricular se dá de maneira transversal. Apesar de centralizado no ensino de Língua Portuguesa, os estudos literários são relevantes e importantes para o desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento.

A Literatura na BNCC é fortemente associada à formação de leitores-fruidores. Esse tipo de leitor é aquele que compreende o valor do estudo literário e respeita as mais diversas expressões artísticas.

1.4 Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba

No que concerne ao Estado da Paraíba, o ensino de literatura no ensino médio tem como orientação os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006), documento elaborado por professores de universidades públicas de ensino do Estado,

levando em consideração as discussões feitas com professores da rede estadual sobre os documentos oficiais que regeriam a educação no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (nº 9.394/96).

Ao ler os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba, percebemos que o documento traz sugestões metodológicas para o ensino de literatura no nível médio. São suportes que orientam o professor para o processo de desenvolvimento intelectual e humano dos alunos sendo, portanto, um subsídio para obtenção de resultados positivos, no que concerne à efetiva evolução da educação.

As propostas se baseiam nas das OCNEM, publicadas em 2006. Inicialmente, seus autores deixam claro que existe essa proximidade:

A necessidade de se elaborar um documento específico de orientações metodológicas para o ensino de literatura deve-se, como deixa claro o novo documento nacional (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006), às inúmeras especificidades que o discurso literário apresenta. (BRASIL, 2006, p.81)

Assim, as sugestões metodológicas indicadas pelos Referenciais da Paraíba também seguem focadas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato do aluno com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas. Conforme nos apresenta o próprio documento da Paraíba (2006):

As sugestões metodológicas e orientações de caráter geral que seguem estão ancoradas numa concepção de ensino que privilegia o contato direto do estudante com obras literárias de diferentes gêneros e épocas. O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o foco do ensino tradicionalmente voltado para historiografia excessivamente abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir diferentes questões que o enfrentamento com o texto possa suscitar. (BRASIL, 2006, p.81)

Apesar das orientações seguirem em torno de um estudo a partir das obras literárias, mais à frente o documento ao tratar do estudo do conto e da crônica vai colocar que “ao trabalhar um poeta, muitas questões teóricas e históricas são suscitadas”. (Brasil, 2006, pg.86). Tal colocação parece transmitir a velha ideia de um estudo voltado para vida e obra do autor. Contudo, os referenciais propõem que o leitor pode buscar conteúdos historiográficos a partir da própria obra na intenção de complementá-la enriquecendo suas reflexões, chegando a uma leitura mais ampla e profunda da obra literária.

Ou seja, não se trata de abandonar a tradição que rege o ensino de literatura, pois muitas questões teóricas históricas são imprescindíveis, mas dar a devida prioridade ao trabalho com o texto literário de maneira que contribua para a formação dos alunos.

E é a partir desse contato que se iniciará a relação do aluno com a literatura, que pode ser tanto de deleite, questionamentos e curiosidades, como também uma relação de desprezo e mal-entendidos. Esse primeiro momento, se for trabalhado de maneira satisfatória, acabará ampliando o horizonte de leitura desse sujeito.

E, segundo o documento, essa perspectiva de trabalho pressupõe um modelo de aula que tanto foge do estilo de aula expositiva, que não ensina os educandos a lerem os textos e descobrirem suas nuances, quanto do estilo questionário e correção de respostas, também sem leitura e discussão das questões que o texto suscita (BRASIL, 2006, p.82).

Assim, o modelo que se espera é o que se poderia chamar dialógico. Isto, é, ele visa o tempo todo dialogar com o texto e dialogar também com os alunos e o professor sobre as questões suscitadas pelo texto.

Nesse sentido o referencial propõe que ocorra em sala de aula reflexão e debate sobre as obras literárias estudadas, defendendo uma abordagem na qual o leitor tenha a liberdade para expor sua experiência de leitura, desde que suas colocações sejam questionadas, ou seja, não implica numa abordagem em que tudo o que se disser seja aceito sem questionamento.

Para consecução desta tarefa fundamental de formar leitores de literatura, os RCEMP (2006) orientam que a mudança de metodologia e da ordem dos conteúdos do currículo, se faz necessária. Por exemplo, há que se considerar que a maioria dos alunos está iniciando o Ensino Médio com quatorze ou quinze anos. Neste sentido, propõe uma inversão do modo como deve apresentar os conteúdos.

Ao invés de iniciar os estudos literários por autores de 5 ou 6 séculos passados, iniciar com autores contemporâneos. E ao invés de privilegiar o puro historicismo, trabalhar a partir de gêneros literários. Desse modo, propõe-se outra possibilidade de trabalhar didaticamente obras literárias nas três séries do ensino médio, abandonando o estudo de meros fragmentos de obras, que é a marca registrada de nossos livros didáticos. (BRASIL, 2006, p. 83)

A partir dessa estratégia, acredita-se em uma maior probabilidade de os alunos se identificarem com o texto proposto. Proporcionar a leitura de uma obra literária próxima da realidade do aluno possibilita uma maior atenção do aluno com o ensino de literatura e como a prática leitora. A familiaridade encontrada pelo leitor com o texto apresentado o instiga a ler outros textos referentes àqueles ao qual ele está tendo acesso, transformando a leitura em um hábito que fará parte da vida do estudante-leitor. Assim, o aluno verá o processo de leitura como uma atividade estimulante, desenvolvendo a criticidade e a produção de ideias dos estudantes.

Adiante, os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006) apresentam várias sugestões para se trabalhar com os gêneros lírico e dramático como contos e crônicas, romance e novela e com a história da literatura brasileira. O ensino se dispõe da seguinte forma:

[...] estamos propondo que, no primeiro ano, seja estudada poesia, narrativa (conto e /ou crônica) e literatura dramática; no segundo, narrativa (romance) e já iniciar, neste ano, com um panorama de história da literatura brasileira”. (BRASIL, 2006, p.85)

Assim, o documento vai apresentando sugestões diretas de como trabalhar o texto literário e de como o professor pode questionar seus alunos, além de indicar alguns autores como segue o exemplo:

“Mais adequado a esta proposta é ler as peças e discuti-las, para depois tentar classificá-las. Por exemplo, beijo no asfalto, de Nelson Rodrigues, ou o pagador de promessas, de Dias Gomes, podem ser consideradas tragédia? O que tem em comum ao gênero? E o que tem de diferente, de peculiar? (BRASIL, 2006, p.85)

Iniciando pelo trabalho com o gênero lírico, os Referenciais Curriculares sugerem a leitura de poetas modernos e contemporâneos conhecidos nacionalmente, regional e localmente. Enfatiza-se também o trabalho com literatura de cordel, com poetas populares paraibanos do conhecimento por parte do professor e da comunidade escolar, sugerindo que o professor proponha a seus alunos uma pesquisa sobre possíveis cordelistas de sua cidade. As orientações são claras e acessíveis aos professores, no entanto demandam um trabalho contínuo, que leve em conta as especificidades do texto literário e a formação do professor. Nesse mesmo gênero, os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006) coloca que:

Tendo em vista a lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que determina no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileiras e africanas”, dentro do qual se insere o ensino das literaturas afro-brasileiras e africanas, faz-se necessário introduzir nos estudos literários poetas afro-brasileiros e africanos de língua portuguesa. Especialistas nesta área poderão indicar livros ou organizar antologias de poemas para serem lidos no nível médio. (BRASIL, 2006, pg.84)

Podemos constatar que há uma preocupação em trazer sugestões acerca do ensino de literatura cujo objetivo é a formação de leitores crítico-reflexivos e que sejam capazes de transitar por diversos gêneros literários.

Por fim, os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006, p. 94) encerra sua proposta reafirmando o papel da literatura como patrimônio cultural da humanidade sustentando que se deve “estudar esses diferentes momentos chamando a atenção não só para as rupturas efetivadas, mas, sobretudo para o que trazem de contribuição permanente para

nossa tradição literária, evitando as falsas polêmicas sobre o que é melhor e mais significativo”.

Tal colocação parece refletir a ideia que COLOMER (2007, p. 24) apresenta sobre a literatura como patrimônio ao afirmar que “Se a literatura é verdadeiramente um patrimônio, este patrimônio é um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades de uso da língua”.

Constatamos que apesar desse documento abrir novos horizontes, estimulando a formação crítico-participativa dos alunos, o professor também precisa ter o conhecimento literário suficiente para conduzi-lo nessa experiência literária.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ENTRE QUESTIONÁRIOS E OBSERVAÇÕES

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de caráter qualitativo. Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada.

O uso dessas descrições se encaixa naquilo que realizamos, pois por meio de nossa pesquisa buscamos investigar as questões relacionadas ao ensino de literatura no ensino médio tendo como fonte direta de dados as próprias escolas e os professores que eram nosso principal meio de informação. Ou seja, enquanto pesquisadores, tivemos o ambiente como fonte direta de dados, por meio do trabalho intensivo de campo. Observamos, analisamos e registramos os dados da pesquisa à medida que interpretamos não somente o que nos foi dito através dos questionários, mas sobretudo pelo que vivenciamos e depois construímos pela observação de aulas.

Assim, preocupamo-nos em extrair os dados necessários aos objetivos desta pesquisa com a precisão possível, a visão teórica metodológica que os docentes empregam no trabalho com a literatura. E abrangendo com exatidão, as características dos indivíduos e das situações, sem manipular os dados.

Para tal, o corpus da pesquisa se estruturou por meio de observações de aulas e da aplicação de questionários com os docentes/discentes, de duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada da cidade de Monteiro-Paraíba.

2.2 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram fundamentais para que, nós, como pesquisadores conseguíssemos levantar os dados em nossa pesquisa de campo. Entre os instrumentos utilizamos os questionários e as observações de aulas.

O uso dos questionários se justifica em razão da necessidade de fazer um diagnóstico geral visando identificar concepções que o grupo pesquisado tem sobre a

literatura, ou seja, sua posição crítica em relação ao ensino dela em sala de aula. E também por ser um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas por se tratar de uma técnica de investigação direta e objetiva. Para que a realização fosse possível, conversei com os docentes e pedi a colaboração para o preenchimento do questionário, nesse momento tive contato bastante positivo, pois as duas professoras, de ambas as escolas, disponibilizaram-se a participar da pesquisa.

Contudo, um aspecto marcante foi a resistência em retorná-los respondidos, os questionários foram entregues após inúmeros contatos pessoais e reagendamentos de datas. É provável que a resistência por parte dos professores em se colocar por escrito, se de pôr certa timidez em se expor ou a alguma preocupação com uma possível avaliação do seu trabalho.

Mesmo assim, acreditamos que os subsídios conseguidos através dos questionários respondidos auxiliaram de forma efetiva o objetivo proposto pelo presente trabalho. Contudo, como observa Lahire (2004, p. 34), “todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas”. Isso se aplica à nossa pesquisa. Notamos que determinadas respostas dadas pelas docentes seriam insuficientes para o que gostaríamos de pesquisar. Em função disso, estávamos cientes das limitações de questionários como instrumento de coleta de dados. Por isso, a técnica também escolhida para a coleta de dados foi a observação sistemática de 15 (quinze) aulas de cada professor, a fim de identificarmos se o que foi colocado no questionário realmente faz parte da realidade do docente em sala de aula.

Neste tipo de observação, “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 78). As observações das aulas de literatura ocorreram entre os meses de setembro, outubro e novembro. Considerando que essas observações foram feitas no segundo semestre, foi possível, apenas, observar 15 aulas de cada docente.

Apresentamos, portanto, a seguir, a descrição dos participantes da pesquisa, cada um dos espaços escolares em que ocorreu a coleta, e o estabelecimento das categorias de análise.

2.3 Participantes da pesquisa

Foram protagonistas desta pesquisa 55 alunos, sendo 38 oriundos de uma escola pública (ESCOLA 1) e 25 oriundos de uma escola privada (ESCOLA 2). A turma escolhida para observação na ESCOLA 1 foi a do 1º ano do ensino médio e a faixa etária desses alunos era de 14 a 17 anos. Na ESCOLA 2, não tivemos o direito de escolha, pois a docente só ministrava aula no 3º ano do ensino médio. A faixa etária desses alunos era de 17 a 19 anos. Todavia, é importante salientar que as séries não invalidam a nossa pesquisa porque o escopo de nosso trabalho é refletir sobre como vem sendo ministrado, de maneira geral, o ensino da literatura no ensino médio.

Também tivemos como participantes duas professoras que se mostraram dispostas e colaborativas. A P1 cursou Letras/Inglês na AESA/CESA - Arcoverde, Pernambuco, e concluiu o curso em 2014, mas já leciona na rede estadual e municipal de ensino desde 2001. Atualmente, leciona no Fundamental II e Ensino Médio de uma escola pública e trabalha no período matutino e vespertino com 32 horas aulas semanais de docência. Já a P2 é integrante de uma escola privada e seu tempo de profissão como docente é de 9 anos, 2 anos no ensino fundamental I e 7 anos no Ensino fundamental II e Ensino Médio. Quanto ao nível de formação escolar, a P2 apresenta curso superior em Letras- Português.

2.4 Os espaços do campo de pesquisa

A pesquisa teve como cenário de investigação duas escolas. Assim, na tentativa de proporcionar maior visibilidade à trajetória desta pesquisa, optamos por apresentar algumas características dessas escolas no intuito de aproximar o leitor, de certo modo, do espaço de investigação.

2.4.1 Escola 1

A primeira escola pertence à rede municipal de ensino da cidade de Monteiro. Por se situar em bairro central, a instituição atrai alunos de diversas regiões circunvizinhas, possuindo, assim, uma variedade de procedências do quadro de seus estudantes. Do ponto de vista físico, a escola funciona num prédio antigo e por isso apresenta algumas avarias em sua estrutura física mas, apesar disso, é conservada e limpa. O respectivo colégio dispõe de 06 (seis) salas de aulas, 01 direções/secretarias, 01 sala dos professores, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 02 banheiros, 01 biblioteca e 01 laboratório de informática com 10 (dez) computadores com internet.

A escola atualmente é composta por 45 (quarenta e cinco) professores das diferentes esferas de conhecimento e possui 20 (vinte) funcionários de apoio entre porteiros, zeladoras, merendeiras e agentes administrativos tendo a sua direção composta por coordenadores, secretário, vice- diretores e Diretor geral.

O colégio atende cerca de 779 (setecentos e setenta e nove) alunos distribuídos em três turnos. Pela manhã, há sete turmas, sendo quatro turmas do Ensino Fundamental 2, que vai do 6º ao 9º ano; e três turmas do Ensino Médio, que vai do 1º ao 3º ano. À tarde, funcionam 2 (duas) turmas do ensino fundamental, e 3 (três) do ensino médio. À noite, as turmas são da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apenas a 5ª e 6ª, e o número de alunos, nessa modalidade de ensino, é pouco.

2.4.2 Escola 2

A segunda escola em que coletamos nossos dados pertence à rede privada de ensino do município de Monteiro. A instituição oferece toda uma estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos. Dispõe de 15 (quinze) salas de aulas, 01 direções/secretarias, 01 sala dos professores, 01 sala de matemática, 01 sala de dança, 01 sala de humanas, 01 sala de artes, 01 sala de atendimento especial, 01 auditório 01 cozinha, 01 almoxarifado, 02 banheiros, 01 biblioteca e 01 laboratório de informática com 17 computadores, 01 laboratório de ciência, 01 pátio coberto, e 01 pátio descoberto.

A escola atende aproximadamente 363 estudantes e atualmente é composta por 45 (quarenta e cinco) professores das diferentes áreas de conhecimento. Possui 23 (vinte e três) funcionários de apoio entre funcionários administrativos, porteiros, zeladoras, merendeiras e agentes administrativos tendo a sua direção composta por coordenadores, secretário, vice- diretores e diretor geral.

2.5 Estabelecimento das categorias de análise

Após as observações e registro das aulas de Literatura ministradas nas escolas selecionadas e os questionários aplicados com os alunos e professores envolvidos na pesquisa, passamos à etapa de análise de conteúdo. Para isso, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p 115) como “um conjunto de

instrumentos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Dentre as técnicas constantes da análise de conteúdo, selecionamos a “análise categorial” como norteadora desta etapa da investigação. Para isso, a opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar opiniões e atitudes através de dados qualitativos.

Neste sentido, as categorias foram estabelecidas a partir da análise dos dados apresentados pelos instrumentos de coleta dos dados com vista a responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa se propôs.

A seguir, apresentamos três quadros, neles estão listadas as categorias de análises que serão analisadas em nosso trabalho. A organização se realiza em duas colunas: categorias de análise e descrição dessas categorias.

O quadro 1, é referente ao questionário aplicado com os professores. Essas categorias foram estabelecidas com a finalidade de entendermos de forma, clara, como é realizada a prática de cada uma das docentes no tocante ao ensino da literatura

Quadro 1- Categoria de análise referente ao questionário das professoras

Categorias de Análise	Descrição da categoria
Conceito e função da Literatura	A concepção que as docentes têm sobre literatura e a função dela em nossa sociedade a fim de verificarmos se há coerência entre o que se sabe e pensa a respeito da palavra literária e o que se executa em sala de aula a partir do modo como o texto literário circula no interior da escola
Uso do livro didático e Planejamento das aulas de Literatura	Compreensão do lugar do livro didático nas aulas de literatura e no planejamento dessas aulas a fim de saber se ele assume a condição de ferramenta pedagógica ou elemento prescritivo do agir docente.
Gêneros literários recorrentes nas aulas Ensino de Literatura	Identificação dos gêneros que circulam em sala de aula, sob que forma aparecem e com que frequência se fazem presente nas aulas de literatura.
Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado	Delineamento do perfil de leitor que o ensino de literatura promovido pelas docentes colaboradoras auxilia a formar tendo em vista o modo como as aulas são planejadas e executadas bem como os gêneros literários que circulam em sala de aula.
Desafios no Ensino de Literatura	Investigação dos principais entraves para a ressignificação do ensino de literatura, se for o caso; ou para a justificativa de que tal ensino ocorra do modo como acontece nas escolas observadas.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

O quadro 2 é referente ao questionário aplicado aos alunos. Nosso intuito ao elaborarmos as categorias era de, compreendermos, de forma organizada, como os alunos concebem a literatura, descobrir se, de acordo com os alunos, o ensino de literatura possuía alguma importância e relevância para eles e observar como se dava a inserção deles em práticas de leitura nas quais o texto literário aparece como objeto recorrente de leitura.

Quadro 2- Categoria de análise referente ao questionário dos alunos

Categorias de Análise	Descrição da categoria
Conceito da literatura	Compreensão do modo como os alunos entendem o que é literatura a partir do que a escola vem lhes ensinado e da participação deles em práticas letradas que tomam o texto literário como escopo
Importância da literatura	Verificação da percepção dos discentes acerca da importância da literatura para a formação deles tendo em vista o modo como a relação entre eles e os textos literários vem sendo construída dentro da escola.
Práticas de leitura literária	Investigação das práticas de leituras que, ocorridas no interior da escola, tomam o texto literário como escopo e das quais os alunos participam.

Fonte: elaborada pela autora, 2020

O quadro 3, apresenta as categorias de análises referentes a observação de aulas. Essas categorias foram estabelecidas com o objetivo de entendermos como a literatura é trabalhada pelas docentes em sala, ou seja, buscamos verificar como as professoras concebem a literatura, qual a função que elas atribuem a ela, identificar a opinião sobre o papel do livro didático em suas aulas, verificar como ocorre o planejamento dessas aulas e descobrir se, de acordo com as professoras, o ensino de literatura tem sofrido uma crise atualmente, e conseqüentemente, nos inteirarmos sobre os desafios enfrentados pelas docentes no que tange o ensino de literatura.

Quadro 3- Categorias de análise referente as observações de aulas

Categorias de Análise	Descrição da categoria
------------------------------	-------------------------------

Das aulas de literatura: Planejamentos e metodologias	Compreensão do modo como as aulas de literatura acontecem a fim de verificar se a execução das aulas está diretamente ligada à forma como elas são planejadas e compreender as metodologias que direcionam cada aula observada
Uso do livro didático nas aulas de Literatura	Verificação da função do livro didático ao longo da execução das aulas observadas a fim de compreender o lugar de relevo que ele adquire.
Propostas de atividades nas aulas de literatura	Investigação dos tipos de propostas de atividades que são apresentadas aos alunos e que envolvem a leitura e a compreensão do texto literário em sala de aula.
Gêneros literários recorrentes nas aulas de literatura	A presença dos gêneros em sala de aula a partir da ótica dos discentes.
Participação dos alunos nas aulas de literatura	Compreensão da participação dos alunos nas aulas de literatura a fim de refletir se ela é condicionada pelas metodologias de que se valem as docentes na execução das aulas.
Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado	Delineamento do tipo de leitor que será formado a partir das aulas que observamos tendo em vista as práticas de leitura realizadas, os textos literários que circulam em sala de aula as metodologias para a abordagem de tais textos com os discentes.

Fonte: elaborada pela autora. 2020

A seleção das categorias serviu para que pudéssemos nos situar, isto é, compreender qual a responsabilidade em relação ao tratamento dos dados coletados nesta investigação. É imprescindível citar que a ordem de numeração das categorias não indica ordem de importância, mas, apenas, uma questão de organização, ou seja, todas são determinantes para a pesquisa.

CAPÍTULO III

AULA DE LITERATURA NO CARIRI PARAIBANO: ENTRECruzANDO DADOS E OLHARES

3.1 ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Neste tópico apresentamos a análise e discussão do questionário aplicado com duas (02) docentes. A fim de facilitar a leitura desse texto, dividimos as questões respondidas pelas professoras informantes em cinco categorias: Conceito e função da literatura; uso do livro didático e planejamento das aulas de literatura; gêneros literários recorrentes na sala de aula; ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado; Desafios no ensino de literatura.

3.1.1 Conceito e função da literatura

A partir dessa categoria objetivamos verificar como as professoras concebem a literatura e qual a função que elas atribuem a ela.

Sobre a concepção da literatura, as professoras responderam que:

Quadro 4- Conceito de literatura conforme as professoras

Docente	Dados encontrados
P1	“Literatura é toda criação artística que tem como obra prima a palavra. Ela usa a linguagem verbal para produzir no expectador um efeito estético.”
P2	“Definir Literatura é algo bem complexo, tendo em vista que seu conceito tem sido alterado ao longo dos anos. A definição mais antiga usada pelos teóricos é a defendida por Aristóteles, que segundo o filósofo, a literatura seria uma imitação ou representação da realidade. E define também, literatura como sendo “o que pode acontecer”. Atualmente, a literatura é vista como toda e qualquer manifestação de linguagem que tem como finalidade o prazer estético que não pretende apenas comunicar alguma coisa, mas construir um dizer, um ponto de vista, uma história. Além disso, é vista também como uma disciplina escolar que busca estudar os autores e suas obras num período determinado. Sempre busca nas minhas aulas, fazer com que meus alunos percebam e entendam que esse conceito de literatura é algo bem mais complexo do que tudo isso. É a representação de um todo, seja através da prosa, da pintura, do poema, da escultura e etc”.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Atualmente, definir Literatura parece não ser tarefa tão simples. Segundo Chiappini (2005, p. 260) é “impossível definir literatura, porque definir, já sabia o velho

Aurélio, é traçar limites. Mas ao mesmo tempo ela exige de nós uma busca constante, a tentativa sempre recomeçada por uma definição”.

De todo modo, quanto ao conceito da literatura, a P1 afirma que a literatura pode ser conceituada pelo modo artístico e tendo como matéria-prima a palavra. A professora aponta, também, um olhar para o efeito estético. A teoria do efeito estético acontece na relação dialética entre texto/leitor e sua interação. Segundo Iser (1996), não seria possível a descrição do efeito estético sem a análise do processo de leitura, pois é justamente neste processo que o efeito é evidenciado.

Nesse viés, Culler (1999) esclarece que a literatura é arte, e, dessa forma, o livro torna-se um objeto estético, pois permite ao leitor funções comunicativas que levam à fruição, está entendida como efeito estético, que pode ser de perda, de conflito ou de desconstrução, ou seja, o efeito estético amplia os nossos sentidos e permite a contemplação da obra pelas vias artísticas.

Já a P2 associou literatura a algo bem complexo. Atualmente, definir Literatura parece não ser tarefa tão simples. Isso porque, a depender da civilização em que é escrita ou ainda da época da produção, uma obra pode ou não ser considerada literária. De todo modo, ela ressalta que ela é vista como toda manifestação de linguagem que tem como uma das finalidades a expressão estética, ou seja, é Literatura um discurso que não pretende apenas comunicar algo, mas também construir um dizer que seja belo ou envolvente em um nível sensível e humanamente profundo.

A docente aponta, também, um olhar para o prazer estético que o texto artístico pode proporcionar ao leitor, e leva em consideração que a literatura é fruição, é mergulhar no prazer que a leitura pode oferecer.

Além disso, é vista também, pela professora, como uma disciplina escolar que se foca na periodização literária e que busca estudar os autores e suas obras.

Ao fim de sua escrita, notamos que a docente tem consciência da relação entre literatura e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes, (por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música).

Com relação à função da literatura, as professoras afirmaram que:

Quadro 5- Função da literatura segundo as professoras

Docente	Dados encontrados
P1	“Oferecer ao leitor uma visão da realidade de uma maneira diferente, mudando a percepção dele sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

P2	“Em minha opinião não tem uma função específica, não é uma verdade absoluta, nem definitiva, já que ela se relaciona de maneiras diferentes em cada leitor, contudo proporciona ao aluno pré-requisitos básicos para o entendimento de quaisquer leituras que a precedem

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Como notamos no quadro, a P1 afirma que a literatura tem muito o que oferecer ao leitor, principalmente uma compreensão da realidade de uma maneira diferente, tendo assim como objetivo mudar a percepção de cada um sobre si mesmo e sobre o que o cerca. Nesse sentido, a leitura literária, na visão da professora, tem a função de aprimorar o humano que há em nós.

Sobre esse aspecto, Candido (1989) aponta que:

Entendo aqui por humanização[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1989, p. 22)

Assim, a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. Ou seja, o ato de ler culmina num ato consciente que não se esgota nele mesmo, mas que busca compreender o ser e estar no mundo. Por isso, há a necessidade de o professor pensar as atividades de leitura não só como fruição, mas também como possibilidades de conhecimento reflexivo e, conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo.

Já a P2 opina que não tem uma função específica, o que notamos que, primeiramente, ela acaba por confundir função com conceito de literatura. Em seguida, ao afirmar que a literatura proporciona ao aluno pré-requisitos básicos para o entendimento de quaisquer leituras visualizamos uma função pragmática de literatura, na qual ela serve como instrumento para o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos de maneira que os torne mais hábeis a ler e compreender outros textos e linguagens que não necessariamente literários.

Portanto, é imprescindível compreendermos que a Literatura se apresenta como manifestação universal de todos os homens. “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (Candido, 1995, p.174). Reitera Cosson (2011):

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação dos outros em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p.17)

Na perspectiva de Cosson (2011), tais narrativas nos incentivam a ter desejos e expressar o mundo por nós mesmos. Isso acontece porque elas refletem experiências que realizamos de uma forma mais reelaborada, propiciando a incorporação dos outros em nós sem que renunciemos a nossa própria identidade.

3.1.2 Uso do livro didático e planejamento das aulas de literatura

No que tange à categoria “uso do livro didático e planejamento das aulas de literatura”, nosso objetivo foi identificar a opinião dos professores sobre o papel do livro didático em suas aulas e verificar como ocorre o planejamento dessas aulas, sobretudo, se esse planejamento estava condicionado às prescrições do livro didático utilizado em sala de aula.

Quando pensamos o livro didático como bem cultural, passamos a perceber que é um dos instrumentos mais importantes no contexto educacional e o meio mais acessível de planejamento de aulas nas escolas.

O livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro. (BATISTA, 2007, p.534)

Contudo, embora o livro didático seja um importante suporte do qual os professores dispõem para seus planejamentos, ele não se configura como a única possibilidade de se letrar literariamente um sujeito. A didática geral nos ensina que para planejarmos uma aula é necessário pensarmos o que queremos que nosso aluno aprenda, ou seja, pensar em nossos objetivos, nos conteúdos que pretendemos ensinar, nos meios pelos quais desenvolveremos tais conteúdos e na avaliação de nossa aula.

Kleimam (2008) enfatiza que o livro didático quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula favorece a apreensão fragmentada do material, a

memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto. Desse modo, de acordo com Coracini (1995):

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada, dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; esta autoridade reconhecida carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber. (CORACINI, 1995, p. 23)

Não é muito difícil encontrar professores que utilizam o livro didático como único instrumento didático, seja pelo fato de ser mais fácil para conduzir a aula, seja pela falta de incentivo de buscar novas iniciativas dinâmicas para desenvolver suas aulas, seja porque a carga horária excessiva de trabalho não permite o tempo necessário para o planejamento das aulas e, se desdobrando em duas ou mais escolas, ao professor não resta outra alternativa senão se guiar apenas pelo que preconiza o livro didático.

Assim, no que tange a importância do livro didático as professoras responderam:

Quadro 6- Importância do livro didático nas aulas das professoras

Docente	Dados encontrados
P1	“Imensa pois é o único material que está disponível”
P2	“É uma ferramenta fundamental no processo, porém não é o único”.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Observamos, assim, que para a P1 é o material pedagógico mais utilizado em suas aulas, pois é o único de que dispõe. Acreditamos que essa forte representação se deve ao fato de o livro didático ser uma das maneiras mais tradicionais de planejamento de aulas. Contudo, acreditamos que o ideal é adaptar seu uso conforme a necessidade do currículo, da escola, da turma e de cada aula. O LD, neste sentido, não deve ser assumido como o principal, mas sim como um recurso que o professor utiliza como complemento do seu trabalho.

Já a P2 demonstra acreditar que não é benéfico conceber tal ferramenta como única fonte de consulta, mas afirma utiliza-lo em suas aulas em muitos momentos.

Neste sentido, se faz necessário refletirmos que o LD é uma ferramenta importante, mas não é um instrumento didático completo, pois o mesmo precisa de complementação por abreviar determinados conteúdos importantes e por não conseguir promover reflexões mais aprofundadas nos alunos. “Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referências das literaturas em língua portuguesa” (BRASIL, 2006, p. 65).

Essa citação nos traz um dado importante: a postura do professor como leitor. Se o professor não for um exímio leitor, as possibilidades de ele também não ser um bom professor são enormes. E, são também grandes as chances de que ele não consiga demonstrar e fazer crer aos seus alunos que a leitura é uma atividade necessária e altamente significativa.

Por esse motivo, para que ocorra um bom ensino da literatura, é necessário que o professor seja, ele mesmo, um bom leitor para que assim promova práticas de leituras que se guiam pelos textos literários e não apenas pelo livro didático. “O aluno e professor são faces de uma mesma moeda não há como falar em melhorar o nível de competência dos alunos, sem investir na melhoria da competência do professor que ensina” (MOURÃO E ESTEVES, 2013, p.507).

Quanto ao planejamento das aulas, observamos que ele está estritamente vinculado com a presença do livro didático.

Quadro 7- Planejamento das aulas das professoras

Docente	Dados encontrados
P1	“Planejo tendo como principal instrumento o livro didático.”
P2	“Sempre pensando no impacto que esta vai causar no aluno.”

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

A P1 afirma se utilizar do livro didático como principal instrumento para planejar suas aulas. Ou seja, ela não conta com outros recursos/instrumentos pedagógicos. Azevedo (2004) afirma que uma das práticas mais recorrentes que são encontradas na sala de aula é o professor se utilizar do livro didático como se ele suprisse toda a necessidade que o processo de ensino e aprendizagem requer.

Neste viés, Soares (2002) aponta que há o papel ideal e o papel real quanto a utilização do Livro Didático. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele.

Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por causa do professor, mas porque, em muitos casos, o docente precisa dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite; por isso dispõe de pouco tempo para preparar as aulas. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático.

Por isso, acreditamos que o livro didático se torna um forte aliado dos professores por ser facilitador da rotina docente, facilitador no sentido de permitir que os alunos tenham sempre todo o conteúdo organizado e sistematizado em unidades, capítulos e tópicos. Os livros também trazem seleção de textos, exercícios, que otimizam a vida dos professores, e a dos alunos, que não precisam copiar conteúdos e avaliações do quadro.

Uma das alternativas para essa problemática é o reconhecimento de certas limitações que o livro didático apresenta, como por exemplo, simplificar alguns temas e tratar com superficialidade alguns conteúdos.

[...] o melhor dos livros não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe e, ainda o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor (LAJOLO, 1996, p.6)

Dessa forma, devemos considerar que a experiência no uso do livro didático só se transforma em conhecimento quando realmente analisado e refletido pelo professor. Ou seja, a importância do LD está condicionada ao tipo de prática que o docente faz dele. É o professor que coloca em prática a abordagem dos seus conteúdos, dos saberes e atividades propostas.

Já a P2 aponta que o planejamento das aulas vai pender sempre no impacto que esta vai causar no aluno, o que em sua resposta aparenta fugir da pergunta, não explicitando, de fato, como se dá o planejamento. Contudo, em um determinado momento, fora da esfera escolar, buscamos mais informações acerca desse quesito. A professora afirma que os conteúdos ministrados têm a ver com o que a própria escola pede que eles trabalhem, mas que ela faz o possível para trabalhar da melhor forma, organizando suas aulas, demonstrando autonomia quanto às referências, e não fazendo uso exclusivo dos conteúdos ofertados no livro didático. Sobre isso, Silva (1996) relata que,

realmente, o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores.

Ainda considerando o papel central que o livro didático ocupa no planejamento e na execução das aulas, o que, de certa forma, determina as relações dos alunos com o texto literário, perguntamos às professoras se havia espaço para a leitura literária em suas aulas:

Quadro 8- O espaço da leitura literária nas aulas das professoras

Docente	Dados encontrados
P1	“Sim, através de estudos de textos propostos pelo nosso livro didático.”
P2	“Sim. Acontece em vários momentos. Vai de acordo com a escola literária que estamos estudando no momento”.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Quanto ao espaço da leitura literária, as respostas das docentes mostram que há um distanciamento entre livros de literatura e leitura escolar. A P1 afirma que sim, há espaço para a leitura através de estudos de textos propostos pelo livro didático. Já a P2 afirma que as leituras acontecem de acordo com a escola literária que estão estudando no momento.

Um processo de escolarização, que, embora inevitável, vem distanciando professores e alunos das leituras literárias.

A leitura literária no livro didático não se configura como parte do letramento literário, ao contrário “a prática de leitura acerca dos textos literários escolarizada transforma-se numa prática de leitura de textos didáticos descolando-a de um letramento literário para a construção de um letramento escolar” (GRIJÓ; PAULINO, 2006, p. 114)

Tal identificação faz com que as aulas de literatura deixem de lado a leitura efetiva das obras. “É fundamental, portanto, que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras” (COSSON, 2006, p. 23).

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação

democrática e simétrica entre alunado e professor. (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 17)

Frente a esse cenário, Fernandes (2011), em uma síntese esclarecedora de várias questões que atravessam o ensino da literatura e a formação do leitor na escola, chama a atenção para o papel simultâneo do professor como mediador de leituras literárias e educador. Nas palavras da autora, “para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FERNANDES, 2011, p. 329).

É por esse caminho, sugere Fernandes, que se poderá aprimorar e “construir uma leitura literária significativa na escola, que participa da vida de quem lê e forme um leitor para quem a leitura faça sentido em sua vida e possa transformá-la, transformando também a realidade inspirado nos mundos tornados possíveis pela literatura” (idem, p. 346).

Ainda sobre a leitura dos textos literários, questionamos como eram feitas as escolhas dos textos por parte das professoras.

Quadro 9- Escolhas dos textos literários

Docentes	Dados encontrados
P1	“Infelizmente, o estudo através das obras literárias ainda não consegui desenvolver. Nossas aulas focam apenas no estudo de fragmentos de obras que são apresentadas no livro didático.”
P2	“De acordo com a escola literária estudada. ”

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A P1 retrata que ainda não conseguiu desenvolver o estudo através das obras literárias e que focam apenas no estudo de fragmentos de obras que são apresentadas no livro didático. A manutenção dessa problemática faz com que a leitura da obra seja substituída por resumos e fragmentos extraídos do próprio livro didático, reduzindo-se a isso o contato do educando com o texto.

Não podemos negar, entretanto, que os fragmentos possuem sua eficiência quando precisos e sua carga de relevância textual, principalmente no que diz respeito a trechos de documentos antigos que só nos chegou via fragmentos. O que se critica quanto a presença de fragmentos nos livros didáticos é que tal procedimento impede os alunos de lerem o

texto literário por completo, de atribuírem sentido e de exercerem seu pensamento crítico e criativo.

Vivemos o paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, no entanto, os livros que continuam vendendo mais são os didáticos. A quantidade de textos com a leitura interrompida. A leitura, que é sempre incompleta e inacabada, torna-se a leitura fragmentada. Lê-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações (KRAMER, 2000, p.28).

Kramer (2000) mostra que no espaço acadêmico brasileiro é comum a leitura baseada em textos fragmentados em capítulos, ou até mesmo, em parte do capítulo, geralmente xerocopiados ou escaneados. Essa leitura fragmentada de obras literárias e de textos científicos resulta, via de regra, em compreensão parcial, equivocada e descontextualizada do texto lido. E disso podem resultar atividades descontextualizadas, dispersas e fragmentadas que dificilmente chamam a atenção ou despertam interesse dos alunos.

No que diz respeito à resposta da P2, a professora afirmou planejar suas aulas priorizando a leitura e discussão de textos literários levando em consideração o estudo das escolas literárias.

Ao olharmos o ensino atual ou até mesmo as formas como os conteúdos de literatura estão disponibilizados no livro didático, percebemos uma forte tendência ao ensino pela ordem cronológica das escolas literárias.

No Ensino Médio o ensino da Literatura limita-se à Literatura Brasileira, ou melhor, a história da Literatura Brasileira usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teórica sobre gêneros formas fixas e alguma coisa de retórico em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2011, p.21).

Neste sentido, a docente demonstra que o movimento de centralidade no conteúdo da área de literatura se dá pela própria prioridade que a educação exige em função dos conteúdos, assim como pelo Enem que busca, tradicionalmente, avaliar se o aluno tem se apoderado desses conteúdos. Por isso, o foco no ensino médio sempre foi por conhecer um movimento histórico das escolas literárias e suas principais características. Características essas que são identificadas nos fragmentos de obras lidas ou oferecidas pelos livros didáticos.

Ranke e Magalhães (2011) ampliam essa discussão, afirmando que:

No Ensino Médio, em geral, as propostas para o ensino da literatura se apresentam como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, como recurso para trabalhar os conteúdos de língua portuguesa ou com base em cronologias das escolas literárias, suas características e autores, desprezando

as relações estabelecidas entre o leitor e seu aspecto sensível. (RANKE E MAGALHÃES, 2011, p. 47)

Não há dúvida de que escola sempre foi e ainda é um canal responsável pela garantia dos textos literários e, conseqüentemente, responsável pela tradição metodológica de estudos literários a partir da periodização da literatura. Lajolo (2001, p. 20) assinala, no seu livro *Literatura: leitores & leitura*, que “entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao “status” de literatura, a escola é fundamental”. A autora entende que a escola se comporta como “a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista do que é literatura”.

Tal reflexão visa apontar que a literatura deve ser ensinada principalmente através das obras, sem que sejam colocadas em segundo plano para dar lugar a questões secundárias (o estudo dos gêneros, escolas literárias etc.) pois, pelas obras, o aluno pode ter um acesso mais abrangente aos vários discursos existentes na sociedade, independentemente do tempo: presente, passado ou futuro.

E, por fim, encerrando a reflexão sobre o uso do livro didático e planejamento das aulas de literatura, notamos que o livro didático não só determina o planejamento das aulas, como também a escolha dos textos que irão circular no interior das aulas.

3.1.3 Gêneros literários recorrentes nas aulas de Literatura

O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários proporciona ao aluno um aprendizado mais abrangente uma vez que, nessa perspectiva, o aluno deverá ler obras literárias de autores brasileiros, como também de autores de outras nacionalidades, independentemente da época em que tais textos foram produzidos.

Neste sentido, quanto à presença dos gêneros literários que mais circulam na sala de aula e que servem como norte para as aulas e atividades de literatura, temos:

Quadro 10- Gêneros literários trabalhados pelas professoras

Docentes	Dados encontrados
P1	“Poemas, contos e romances
P2	“Vai de acordo com a temática escolhida e da escola literária estudada.”

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A P1 afirma dar uma ênfase maior nos gêneros poema, conto e romance. Talvez isso aconteça pelo fato de serem gêneros cristalizados pelo livro didático.

Já a P2 expõe que os gêneros literários a serem lidos é pré-determinado pela escola literária ou temática a ser estudada. Infere-se, portanto, que talvez a predominância seja de poemas ou de fragmentos de romances, novelas ou contos, já que são esses os gêneros literários que mais aparecerem nos livros didáticos que, no geral, seguem uma perspectiva linear e historicista de pensar a literatura. Tal perspectiva tradicional revela uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores.

E, nesse sentido, não podemos deixar de tratar aqui a reflexão de Paroli & Almeida Junior (2008):

A Educação precisa deixar de lado seu paradigma conservador de transmissão do conteúdo disciplinar e se voltar para a contemporaneidade, que está a exigir, cada vez mais, professores e alunos leitores e consumidores dos meios de comunicação, mas críticos e ativos, que saibam discernir acerca das informações realmente relevantes e, a partir daí, tenham condições de construir um conhecimento significativo. (PAROLI & ALMEIDA JUNIOR, 2008, p.45)

Assim, acreditamos que ler, conhecer os livros é requisito básico a qualquer tipo de mediação, ainda mais a que encara a literatura como arte. Em consequência disso, consideramos ariscado fazer escolhas apenas através da temática e da escola literária escolhida pela própria escola. Mas, também acreditamos que qualquer trabalho em educação exige muito esforço para seu desenvolvimento, pois romper com os paradigmas, limites e práticas cristalizadas da escola depende de uma abertura para o se desacomodar.

Desse modo, o princípio de qualquer inovação vem do impulso para mudar os hábitos enraizados e recriar a prática docente, que sabemos que é um desafio procurar mudar o aparentemente imutável, o que já está estabelecido historicamente como verdade absoluta. Contudo, as OCEM (2006) constatam que é urgente que o professor se livre da obrigação de cobrir um conteúdo mensurável e visível, e se abra para as potencialidades da literatura, para um conteúdo mais oculto como a leitura.

3.1.4 Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado

A escola é uma etapa muito importante no processo de formação do aluno crítico, participativo e atuante na sociedade, pois aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual o aluno se capacita sozinho. Entre livros e leitores há importantes mediadores. E o

mediador mais importante é o professor, presença fundamental na história de cada um dos alunos.

À vista disso, questionamos a cada docente se o ensino de literatura, em sua visão, atendia às necessidades dos alunos.

A resposta oferecida pela P1 aponta que as aulas de literatura não atendem as necessidades dos alunos por não conseguirem, de fato, despertar a prática da leitura no cotidiano deles. Já a P2 afirma que dentro do possível a literatura atende às necessidades dos estudantes.

Nesse viés, compreendemos que as docentes percebem que o ensino de literatura é indispensável para a formação do aluno como leitor, contudo, acabam por encontrar desafios no caminho. Sobre isso, Ranke e Magalhães (2011) relatam a importância de que a prática de leitura, dentro da concepção de aula de literatura, não deve deixar de ser um objetivo a se buscar constantemente, pois a leitura literária assume vital importância como estratégia de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

[...] é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. (BRITO, 2010, p. 1)

Se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também.

3.1.5 Desafios no Ensino de Literatura

O ensino de literatura se depara com obstáculos que têm dificultado uma prática mais eficiente, de formar leitores e de difundir o gosto pela leitura. Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura e relata que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário.

Neste sentido, buscamos descobrir se, de acordo com as professoras, o ensino de literatura tem sofrido uma crise atualmente, e conseqüentemente, nos inteirarmos sobre os desafios enfrentados pelas docentes no que tange o ensino de literatura.

Quadro 11- Professoras avaliam se o ensino de literatura tem sofrido crise atualmente

Docente	Dados encontrados
P1	“Sim, o estudo da literatura está voltado apenas para a memorização de características e datas de cada período literário ao longo do tempo.”
P2	“Sim, com o avanço da tecnologia, o livro foi substituído pela TV, computador e smartphones, o que dificulta para o professor, este tem o papel de desmistificar a leitura literária como uma atividade improdutiva.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

A P1 afirma que há uma crise e ela está relacionada a uma prática tradicional que trata o ensino de literatura como memorização mecânica dos fatos históricos, de características e datas de períodos literários, deixando a leitura literária de lado. O que nos faz refletir que não se pode negar a importância desses elementos históricos para o contexto das produções literárias, mas, identificar os momentos que esses elementos devem aparecer em sala de aula é imprescindível.

Outro fator apontado para a crise da literatura nos últimos tempos é a presença dos veículos da cultura de massa na vida dos alunos. Desse modo, a presença constante da televisão e das mídias que atraem os estudantes e consomem seu tempo, são indicadas pela P2 como potentes concorrentes à leitura. Segundo ela, esse recurso tecnológico atrai bastante o jovem de hoje, devido à variedade e velocidade com que recebe as informações.

Essa demonização da tecnologia apontada pela P2 se torna problemática, pois acreditamos que o problema não é a tecnologia em si, mas os usos que são feitos dela. Ou seja, reconhecemos que a tecnologia pode sim seduzir os alunos leitores, através, por exemplo, de obras digitais oferecidos pela internet ou até mesmo grupos de leitura. Logo, o sucesso está em saber trabalhar de acordo com o contexto no qual os alunos estão inseridos.

Já nos resultados obtidos no que tange às dificuldades enfrentadas pelas professoras para ensinar literatura, os alunos aparecem como maior alvo.

Quadro 12- Dificuldades enfrentadas pelas professoras para ensinar literatura no ensino Médio

Docente	Dados encontrados
P1	“A deficiência das competências e habilidades de leitura dos alunos. Tal realidade, distancia o desenvolvimento da prática da leitura, acompanhada de análise e reflexão.
P2	“A falta de interesse na leitura dos alunos e resistências dos mesmos.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A principal dificuldade apontada, por ambas, está relacionada à deficiência leitora e a falta de interesse e resistência dos alunos na leitura. Isso ocorre, muitas vezes, pelo fato de que na escola a literatura é trabalhada de forma equivocada, e em casa falta auxílio e incentivo para que esses indivíduos leiam.

Neste sentido, Silva (1986) diz que um dos motivos para tal desinteresse pode estar nas características próprias do aluno ou na escolha realizada pelo professor, exigindo que todos da turma leiam o mesmo título, sem opção de escolha, geralmente clássicos da literatura.

Nessa escolha que beneficia apenas um lado, nem sempre o que agrada o educador compatibiliza com o gosto do aluno. Em outros momentos, também, se o sujeito ler o texto, pensando apenas em achar respostas a perguntas que serão feitas posteriormente, certamente só estará atendendo às expectativas da escola e o aluno irá praticar, apenas, uma leitura de forma superficial.

Esses resultados revelaram que o papel do professor, no que tange as aulas de literatura leitura, faz-se principalmente em forma de estímulo, ou seja, deve existir questionamentos que diz respeito a como acordar nos alunos um apreço pela leitura e a quais atitudes são verdadeiramente efetivas na mediação da leitura literária. Pois, “O ato de Ler não nasce com o indivíduo, assim como as outras funções vitais. Este ato precisa ser ensinado e aprendido, e neste processo o professor é o mediador” (BARBOSA, 1990, p.38).

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

O questionário construído para os alunos responderem foi composto de 6 (seis) questões objetivas e abertas. Para facilitar a leitura desse texto, dividimos as questões

respondidas pelos alunos em 3 categorias: Conceito da literatura; importância da literatura; Práticas de leitura literária.

3.2.1 Conceito da literatura

Ao elaborarmos a questão acerca do conceito da literatura na visão dos alunos buscávamos ampliar o nosso olhar para o contexto em que se trabalhava a literatura.

Quadro 13- Conceito de literatura segundo os alunos

DADOS ENCONTRADOS	
ALUNOS DA ESCOLA 1	ALUNOS DA ESCOLA 2
“Pouca coisa de mais”	“A literatura é o estudo dos romances, obras, análise de poemas/ poesia e estudo dos autores”
“É arte e desenho e etc.”	“É o estudo e leitura das obras literárias”
“Uma forma de informação e de aprendizagem e é arte”	A disciplina que estuda as características de obras literárias e os perfis dos autores.

Fonte: elaborada pela autora, 2020

Pelo exposto, percebemos que as visões apresentadas para definir o termo em questão diferem entre elas. Dentre os que justificaram o seu conceito, 15% dos alunos assumiram sua posição extremamente voltada ao prazer estético que o texto artístico pode proporcionar ao leitor.

O posicionamento chama atenção para que façamos uma reflexão acerca do que construímos sobre a arte literária. Coelho (1986) argumenta:

Literatura é arte, é um ato criativo que, por meio da palavra, cria um universo autônomo, realista ou fantástico, onde os seres, coisas, fatos, tempo e espaço, mesmo que se assemelhem ao que podemos reconhecer no mundo concreto que nos envolve, ali transformado em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção. (COELHO, 1986, p.45)

Ou seja, o conceito de literatura para essa porcentagem dos alunos está associado ao prazer e à arte. Neste viés, acreditamos que a literatura é realmente arte, a arte da palavra.

Na sequência, (15%) concebem o termo como “uma forma de informação e de aprendizagem.” E corroboramos, pois, a literatura é um processo de contínuo

aprendizado, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento.

Completando o quadro, (41%) dos alunos postularam entender pouca coisa sobre o conceito de literatura, e (12%) preferiram não responder à questão. Temos consciência de que definir literatura é tarefa um tanto quanto complexa, pois “ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”. (ABREU, 2004, p. 41). Por isso, o objetivo da pergunta não era buscar uma definição de literatura, mas sim depreender como os alunos concebiam o que é literatura a partir das práticas de leitura literária que circulam no interior do ambiente escolar.

Já as respostas fornecidas pelos estudantes da ESCOLA 2 revelam que a maioria (41%) entende literatura como a disciplina que estuda as características das escolas literárias, e o perfil dos autores.

Com essas colocações os alunos nos informam sobre a ausência de um trabalho mais consistente com o texto literário em sala de aula. Esse modelo de aula trazido pelos alunos é muito frequente na escola, é o que vem da ideia que muitos professores têm de que aula de Literatura é sinônimo de exposição de fatos histórico-literários. 35% relaciona a literatura com a análise de poemas. Uma porcentagem alta que nos confirma que o gênero literário poema é bastante trabalhado nas aulas da docente. Já (24%) associou a literatura como o estudo e leitura das obras literárias.

Diante das concepções expostas, observamos que tanto os alunos da ESCOLA 1 quanto os da ESCOLA 2, em sua grande maioria, demonstraram incertezas quanto ao que responderem. Apesar de termos consciência de que não são definições que fazem com que o aluno venha a ser um leitor de literatura, e sim a inserção deles em práticas de leitura, as respostas mostram que o texto literário não aparece como objeto recorrente de leitura.

3.2.2 Importância da literatura

No que tange à categoria importância da literatura, buscamos descobrir se, de acordo com os alunos, o ensino de literatura possuía alguma importância e relevância para eles.

Quadro 14- Importância da literatura segundo os alunos

DADOS ENCONTRADOS	
ALUNOS DA ESCOLA 1	ALUNOS DA ESCOLA 2
“Para que possamos aprender mais sobre história da literatura”	“É importante para a formação do ser, pois ela é uma porta de acesso a diversas áreas. Um outro fator é que a literatura promove uma busca pela leitura que ocasiona não só o saber, mas também estimula a criatividade e reflexão com a interpretação textual”
“Porque é boa”	“É importante pois nos permite conhecer novas partes da história, diversos autores, análises de poemas e obras e também as escolas literárias.”
“Na minha opinião a literatura ajuda a melhorar o conhecimento do aluno no ensino médio”	“Revisar textos literários para as questões que caem no Enem.”
“Ela tem muita importância para lermos melhor”	“Influenciar os alunos a ler com mais frequência, e adquirir vários conhecimentos”
-----	-Literatura é muito abordado no Enem e é um exercício mental.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

58% dos alunos da ESCOLA 1 restringem a importância da literatura ao aprendizado sobre a perspectiva historicista e biográfica história. Sobre isso, Cereja (2005) afirma que o ensino da Literatura, em muitos casos, é pautado, sim, na historiografia literária, em que as reflexões são voltadas apenas para as características da época em que os textos foram escritos. Logo, os estudantes, ao invés de interpretarem os textos literários, passam anos, apenas, aprendendo as características literárias de cada autor, situando-os, juntos às suas obras.

Enquanto 25% vê a literatura como importante porque incita a lermos melhor e, conseqüentemente, ajuda a melhorar o conhecimento do aluno. E, por fim 19% dos alunos preferiram não responder à questão.

Já 55% dos alunos da ESCOLA 2 veem a literatura como importante por que nos permite conhecer as características das escolas literárias, vida e obras de diversos autores e análises de cada um deles.

Assim, os alunos nos confirmam que o ensino de Literatura na escola ainda está limitado apenas a uma cronologia literária com sucessões dicotômicas entre os estilos e épocas.

No Ensino Médio o ensino da Literatura limita-se à Literatura Brasileira, ou melhor, a história da Literatura Brasileira usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teórica sobre gêneros formas fixas e alguma coisa de retórico em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2011, p. 21).

Logo, ensinar a Literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária.

Não queremos insinuar que, o estudo historiográfico, não tenha valor, pelo contrário é de grande relevância para os conhecimentos de mundo dos alunos. Mas, é curioso notar a redução na importância da literatura, aqui tratada apenas como uma disciplina escolar, pois é assim que muitos tomam conhecimento da existência da literatura. Temos então, alunos que cursam o Ensino Médio concebendo a literatura, como mais uma disciplina escolar.

Já 25% dos alunos reconhecem que a Literatura tem sua importância por influenciar os alunos a realizarem uma busca pela leitura e que essas leituras realizadas estimulam a criatividade e reflexão dos estudantes. Essa visão mostra que, para esses alunos, o contato direto com o livro é fundamental, para a sedimentação do gosto pela leitura. Concordamos que, a escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura literária e o conhecimento dos aspectos que a envolvem, e, assim, apresentar narrativas interessantes e significativas, polêmicas, misteriosas, românticas, épicas, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá.

21% dos alunos acabam por restringir a literatura afirmando que serve apenas para revisão de questões referentes aos textos literários que caem no Enem. As cobranças relacionadas a esse exame têm crescido dentro das escolas. No ensino médio, por exemplo, se enxerga a utilidade da leitura/estudo de obras literárias apenas para passar Enem.

Ao juntarmos os resultados de ambas as turmas, podemos perceber uma média de 35% dos alunos que dão uma importância clara e concisa para a leitura literária em suas vidas. Porém as instituições escolares em si, muitas vezes, não têm conseguido alcançar o seu objetivo de levar conhecimentos sociais, políticos, culturais e artísticos por meio da leitura, é o que notamos nos demais testemunhos dos alunos das escolas observadas, que nos informam sobre a ausência de um trabalho mais consistente com o texto literário em sala de aula, pois muitas vezes a literatura é reduzida a perspectiva historicista e biográfica e, ainda assim, centrada apenas na leitura de autores canônicos.

3.2.3 Práticas de leitura literária

O ato de ler proporciona ao aluno uma nova visão de mundo. E, cabe à escola, como espaço específico de aquisição da competência leitora, o papel de introduzir e estimular o gosto pela leitura literária.

Por esse motivo, foi questionado aos alunos se durante o ano letivo eles desenvolveram práticas de leitura

Nos retornos obtidos, os alunos da ESCOLA 1 parecem não ter tido a oportunidade de desenvolver práticas de leitura literária durante o ano letivo. De acordo com eles a professora havia pedido a leitura de um livro, “*o diário de Anne Frank*” em quadrinhos, que foi realizada em sala. E, segundo eles, a docente não tratou a respeito do livro, nem do contexto e importância dele. A orientação era para “lerem um livro”, contudo, não elencou nenhum objetivo. As OCEM (2006) afirmam que o aluno deve ser levado a envolver-se em práticas de leitura reais que faça com que ele se desenvolva criticamente e venha a possuir um caráter humanizador.

JÁ na ESCOLA 2 os alunos realizaram a leitura das obras “*O quinze*” e “*Vidas secas*”, em casa, não na escola. Os alunos pontuaram que houve uma troca de impressões e de comentários partilhados sobre as obras, e que tiveram a oportunidade de sintetizarem e organizarem as informações extraídas do texto e comentarem em sala.

Diante das respostas percebemos, consoante aponta Zilberman (2003), que a leitura de Literatura se tem tornado rara no ambiente escolar se comparada a outros projetos desenvolvidos na escola, talvez por ser diluída em meio a vários tipos de discursos ou de textos, ou porque tem sido substituída por compilações e resumos de textos dos livros didáticos, fragmentados e estereotipados.

Para tanto, é necessário que haja o letramento literário: “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (ZILBERMAN, 2003, p. 258). Dessa forma, a experiência literária se daria com o contato efetivo com o texto, assim, o prazer da estética não é entendido como algo que distraia o leitor, mas como conhecimento, fruição, participação e como uma experiência entre o leitor e o objeto de leitura (VILELA, 2005, p. 43).

Entretanto, é preciso ter cuidado com as indicações de obras literárias. Pois, como notamos em nossa pesquisa, infelizmente, há uma ideia fixa de que ensinar literatura na escola é sinônimo de ler apenas os cânones literários, o que, percebemos, que determina o desinteresse dos alunos, pois, normalmente, se trata de uma leitura complexa e com o vocabulário não condizente com a realidade do estudante.

Assim, o professor é definido como a peça-chave desse processo de aquisição da leitura, é indispensável que tenha uma boa carga literária para que consiga identificar no aluno as suas dificuldades e saber como lidar com tais situações.

Enquanto os alunos futuros-professores não construírem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, poucas condições terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. (MARIA, 2009, p. 160-161)

Sendo assim, a leitura literária não pode assumir um papel secundário, pois “se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido. Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. (LOIS, 2010, p. 19).

3.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS

Nesta seção, apresentamos os registros das aulas de literatura ministrada pelas docentes envolvidas na pesquisa, acompanhado de uma análise crítica dos dados. Para tanto, organizamos o material coletado a partir das seguintes categorias de análise: Das aulas de literatura: Planejamentos e metodologias; Uso do livro didático nas aulas de literatura; Propostas de atividades nas aulas de literatura; Participação dos alunos nas aulas de literatura; Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado.

3.3.1 Das aulas de literatura: Planejamentos e metodologias

Para que exista um resultado minucioso e efetivo no trabalho docente, a atividade de planejar deve permear todo o trabalho docente de ensino tendo em vista a aprendizagem dos alunos em tempos e espaços organizados, assim como cita Luckesi (1992, p.121): “planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”.

Nas palavras do autor, o planejamento é instrumento de reflexão a respeito da prática docente, que auxilia na preparação das aulas. Ele deve ser o alicerce na realização de qualquer atividade a ser desenvolvida, seja ela a curto, médio ou longo prazo e, no contexto educacional, este tem grande importância no andamento das práticas pedagógicas.

Neste viés, evidenciamos que são múltiplas as contribuições da aula de literatura. Planejá-la adequadamente implica ter a consciência desse processo de aprendizado plural.

Observando as aulas, conseguimos notar que as docentes demonstram ter consciência da importância do planejamento das aulas. Contudo, alguns indícios presentes nos discursos e atitudes, em sala, nos levam a evidenciamos uma certa fragilidade quanto aos seus planejamentos.

Em primeiro lugar, notamos que a P1 se utiliza do livro didático como único instrumento para planejar suas aulas. Percebemos que isso se concretiza, em virtude de suas condições de trabalho, em que precisa dar aulas o dia inteiro. Em segundo lugar, a impressão que tivemos, em muitas de suas aulas, é que não havia uma preparação por parte da professora no que dizia respeito aos assuntos e atividades levadas para sala de aula. Sobre isso, Libâneo (2013, p. 43) explicita que “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em fase dos objetivos propostos”. Ou seja, planejar é uma atividade inerente ao trabalho do professor, que exige dele um trabalho de reflexão sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Afinal, planejar uma aula que atenda a aprendizagem dos nossos alunos é imprescindível.

Inclusive, sabemos que existem tantas nuances externas que despertam a atenção dos alunos, que a aula parece não ser o melhor lugar do mundo para eles e há que se levar em conta que muitas dessas aulas realmente são desestimulantes e não correspondem às expectativas de aprendizagem. Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre a aula, mais

especificamente, como ela vem sendo preparada e planejada para oferecer um ensino de qualidade e para garantir um aprendizado efetivo.

Como ponto de partida da terceira aula observada, a P1 solicitou que os alunos fizessem duplas e que abrissem os livros nas páginas 149-151. A atividade consistia na dupla analisar o texto 2 “Carta aberta” e em seguida responder quatro questões.

Inicialmente, a docente propôs uma leitura compartilhada, porém os alunos não quiseram participar. Notamos que são alunos que não se reconhecem como leitores, ou seja, eles não sentem interesse, nem prazer em participar das aulas e leituras proporcionadas em sala. No entanto, vale ressaltar que, muitas vezes isso, acontece por que a metodologia utilizada não atende às demandas presentes na turma e às necessidades que existem no contexto.

A turma estava barulhenta, como de costume, por esse motivo após a leitura a docente não conseguiu dar prosseguimento a aula e optou por não discutir o texto. De modo que não houve, por parte da docente, uma busca por explorar os elementos presentes nele, nem questões orais para nortear uma possível discussão, pelo contrário, a docente propôs logo em seguida uma atividade. Percebemos que a atividade aconteceu no sentido de chamar a atenção deles para aula, ou até mesmo como punição, ou instrumento de controle sobre os alunos.

Desse modo, a impressão que tivemos é que o texto poderia ser melhor explanado, pois o sucesso da aula depende da familiaridade do professor com o texto e, principalmente, da metodologia empregada. Se uma determinada aula não dá certo, se pode pensar em outras maneiras de realizá-la. Pois, é preciso levar em consideração que a maneira como o assunto é apresentado, pode significar uma compreensão perfeita do aluno ou a não assimilação. Nossa busca deve ser sempre no sentido de descobrir a melhor maneira do aluno dominar a matéria, respeitando suas possibilidades, interesses e o conhecimento prévio adquirido através de sua história de vida; e ainda estimulá-los a refletir sobre o conhecimento adquirido levando-os a criação de um novo.

Contudo, para quem convive com professores, sofrendo as pressões do cotidiano da escola, fica nítido que, por um lado, há um esforço para que seja realizado um bom trabalho; por outro, uma resistência em se enfrentarem os riscos e as mudanças de atitudes que novas metodologias implicam.

Consideramos, assim, que para alcançar uma prática eficaz e significativa é preciso antes planejar, pois, um trabalho só tem resultados com qualidade quando este é bem planejado de acordo com aquilo que se espera. Portanto, para isso se faz necessário

também a mudança de metodologia como cita Vasconcellos (2007, p. 21) “não se pode conceber uma leitura reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante”. A postura pedagógica do professor é de suma importância para o seu sucesso profissional diante dos alunos e até mesmo de toda a comunidade escolar.

Por sua vez, em relação ao planejamento das aulas de literatura da P2, notamos que a centralidade de suas aulas estava na prioridade que a própria escola exigia em função dos conteúdos, assim como pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que busca, tradicionalmente, avaliar se o aluno tem se apoderado desses conteúdos. Por isso, a docente prioriza a leitura e discussão de textos e gêneros literários, levando em consideração o estudo das escolas literárias presentes no Livro didático. Contudo, também observamos que, mesmo nesse contexto, há um esforço, de sua parte para organizar e planejar suas aulas levando textos à parte.

Segundo Sacristán (1998, p. 33), “embora o professor/a não seja o único agente que planeje o currículo, possui papel importante ao traduzir para a prática concreta qualquer diretriz ou seleção prévia de conteúdos”.

Perante as observações, a impressão que tivemos, é que na maioria de suas aulas havia uma preparação por parte da professora no que diz respeito as leituras e atividades levadas para sala de aula, mas que nem sempre acontecia. Por exemplo:

Na décima aula foi retratado sobre o Diálogo entre a poesia de Drummond e a poesia de Pablo Neruda. A escolha se deu pelo que a própria escola exigia em função dos conteúdos. A docente levou duas poesias para que eles lessem e confrontassem o modo como esses dois grandes poetas do século XX- abordavam o tema amoroso. *As sem-razões do amor*, do brasileiro Carlos Drummond de Andrade e *Eu te amo*, do chileno Pablo Neruda.

A aula foi iniciada com um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, em relação aos poemas que seriam trabalhados. Posteriormente, foi realizada a leitura de ambas e uma análise sobre a temática. Percebemos um planejamento prévio, pois nas aulas anteriores a professora solicitou que os alunos levassem outros poemas referentes a temática para serem discutidos em sala. O que veio a concretizar, pois a maioria dos discentes levaram para a sala de aula: “Ao amor antigo”, de Carlos Drummond de Andrade; “Quero apenas cinco coisas”, de Pablo Neruda; “Amor e seu tempo”, Carlos Drummond de Andrade.

Os poemas foram abordados de maneira crítica, e os alunos demonstraram, a partir dos seus comentários, compreender e internalizar refletir e socializar a mensagem que os

autores optaram por transmitir. Foi uma atividade que possibilitou aos estudantes conhecerem e se familiarizarem com a temática estudada.

A ideia de trabalhar os textos de maneira crítica é preconizada nos documentos oficiais. É fundamental que o leitor possa compreender aquilo que ele leu, ou seja, é preciso que exista um sentido diante da leitura.

Contudo, nem sempre as aulas seguiam por esse viés de planejamento. Em algumas aulas, era difícil refletir a respeito das finalidades e dos objetivos que estavam por trás das atividades. Nesse viés, Bassedas (1999) aponta uma fragilidade da ação docente, segundo ele, para muitos professores é difícil refletir a respeito das finalidades e dos objetivos que estão por trás dessas atividades. Foi o que notamos, em algumas aulas, da P1 e da P2. Um distanciamento entre o ensino e a aprendizagem em aula, ou seja, vimos atividades nas aulas da P1 que não tinham objetivos claros e precisos e que não revelavam a aprendizagem pretendida nas aulas de literatura.

Outro item essencial ao planejamento da aula é o conteúdo a ser ensinado. De acordo com Saviani (2011), é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e questione a finalidade social dos conteúdos escolares no momento de elaboração do plano de trabalho docente, compreenda a função dos conteúdos científicos-culturais na prática do dia a dia do aluno, e prime por um ensino de qualidade.

Torna-se necessário um bom critério de seleção na escolha dos conteúdos mais centrados, mais importantes e mais atuais. Sobre isto, o que observamos é que ambas as docentes procuram seguir os conteúdos selecionados pela escola e pelo livro didático. No caso específico da P1, os assuntos não foram em nenhum momento reformulados ou complementados, de modo a promover o conteúdo do livro diretamente com a realidade vivida pelo aluno.

Por esse motivo, se não planejamos uma ação docente conscientemente, não teremos condições de gerenciar a aprendizagem. Contudo, é preciso compreender que o planejamento escolar pode ser mudado de acordo com algum tipo de situação que possa ocorrer, em sala, não é necessário ser sempre inflexível, tudo poderá mudar para melhor atendimento, tanto da parte do professor como dos alunos, porque, ao fim de tudo, temos que ter a grande responsabilidade de que nossos alunos saiam prontos para viver o mundo lá fora extra-escolar, para que possa lidar não só com os conteúdos escolares mas também com as pessoas e situações diferentes em todos os aspectos.

Araújo (2008) diz que “Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por

percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações.” (ARAÚJO, 2008, p.60-62)

Dessa forma enfatizamos que os procedimentos existem e cabe utilizá-los da melhor forma possível, para que ao final os bons resultados sejam obtidos, para isso basta comparar a grande diferença que existe entre um professor bem preparado, que faz seu planejamento de acordo com todos os aspectos que compõem a sala de aula, e um profissional que não dá atenção as mudanças que ocorrem no processo educativo, uma vez que a maioria dos professores apresenta dificuldade em realizar esse processo de forma satisfatória e segura.

Assim, as reflexões desenvolvidas ao decorrer desta categoria nos possibilitam entender a importância do planejamento nas aulas de leitura de literatura. Quando o professor se preocupa em escolher atividades de leitura que considera interessante para aplicar em sala de aula, que esteja relacionada ao conteúdo a ser trabalhado, sem pensar no objetivo de aprendizagem e muito menos em como avaliar se ela realmente se efetivou ao final da aula, torna o ensino desvinculado da aprendizagem. E este retrato revelado é uma prática que vem sendo realizada em muitas salas de aulas.

Desse modo os docentes devem buscar um melhor aperfeiçoamento, por meio de curso de formação, a fim de que compreenda a importância do planejamento para o processo ensino aprendizagem, bem como a fundamentação teórica e metodológica necessária à sua prática pedagógica.

3.3.2 Uso do livro didático nas aulas de literatura

O uso do livro didático pelo (a) professor (a) como material didático, ao lado do currículo, dos programas e outros materiais, instituem-se historicamente como um dos instrumentos para o ensino e aprendizagem. Como argumenta Soares (2001, p.31) “o livro didático nasce com a própria escola, e está presente ao longo da história, em todas as sociedades, em todos os tempos”.

É possível notar, muitas vezes, uma conotação equivocada para com os livros didáticos na prática da sala de aula. Esses livros deixam de ser adotados como referências e passam a assumir uma posição em destaque no espaço escolar. O professor se torna um mero agente que reproduz tudo que está no livro. O sistema de ensino concebe aos livros didáticos a função de orientar a prática pedagógica, são considerados como materiais de

suporte, capazes de facilitar a organização do ensino. Contudo, há críticas, pois é comum eles serem adotados pelos professores como um manual do ensino.

Durante as quinze aulas observadas da P1, registramos que o livro didático foi utilizado em oito delas, quando não era o PNLD vigente- *Português contemporâneo dialogo, reflexão e uso*, eram folhas xerografadas de outros livros didáticos oriundos de PNLD anteriores. Desse modo, confirmamos que o uso deste material tem sido de grande auxílio para a professora.

Percebemos também que o LD é tão essencial nas aulas, que, mesmo quando os alunos não os portavam, a professora remediava a situação, solicitando que os estudantes se dirigissem à secretaria da escola para buscar alguns exemplares ou, ao perceber que havia uma quantidade considerável de manuais didáticos na turma, pedia que os alunos formassem grupos para que todos tivessem acesso. Em outros momentos, transcrevia na lousa o texto presente no LD para que assim pudessem trabalhar. Foi o que aconteceu na sexta aula observada.

O assunto explanado foi as manifestações literárias do Quinhentismo no Brasil, a docente transcreveu na lousa os principais temas dos textos produzidos no período quinhentista brasileiro e as primeiras manifestações literárias brasileiras. O texto transcrito estava presente no livro didático, mas como a maioria dos alunos não o tinha ela afirmou que se fazia necessário escrever.

Assim, a prática docente foi construída a partir do uso efetivo do livro didático. De acordo com Lajolo(1996) o problema nem sempre parte do uso do livro didático, mas do aproveitamento que se faz dele:

O caso é que, não há livro didático que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois, o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem. (LAJOLO,1996, p.8)

É decisiva a postura que o professor assume na utilização dos livros didáticos em sala de aula, pois como cita Lajolo (1996), o bom livro didático é aquele usado por um bom professor, já que o livro didático é para auxiliar na aprendizagem, é apenas um instrumento nesse processo, e por melhor que seja o livro, ele não poderá ser usado sem que seja adaptado.

O professor é o único que conhece sua sala de aula, as especificidades da sua turma, os conhecimentos que seus alunos possuem. Os livros didáticos foram escritos

alheios às singularidades de cada sala de aula e, por melhor que seja este livro, ele irá necessitar de adaptações, pois cada sala de aula tem as suas características.

Contudo, em muitos momentos, a P1 vê o livro como único material a ser explorado em sala de aula, e dessa forma o trabalho com o livro didático se torna repetitivo, às vezes, monótono e metodologicamente, tradicionalista.

Partindo do princípio de que o ensino e o professor não podem ficar estagnados no tempo, se deve buscar, analisar e refletir sobre as práticas, os conteúdos e as propostas do LD.

Na oitava aula observada, A P1 entregou para a turma fragmentos da “Carta de Pero Vaz de Caminho”, presente no livro didático.

O texto, mesmo fragmentado, possuía uma riqueza no seu conteúdo, contudo, após a leitura os alunos foram levados, instantaneamente, a responderem as questões que estavam presentes no Livro. A crítica não está na proposição da atividade, mas sim na falta de discussão do texto ou do que podemos chamar de leitura reflexiva. Assim, Sabino (2008) argumenta:

A leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. Ler um texto não acompanhado de reflexão não constitui caminho para o entendimento da realidade. Quantas vezes se lê mecanicamente e, no final da leitura, não se consegue resumir as principais ideias que o texto pretende transmitir. Assim, não basta tirar informação de um texto. Além do entendimento do texto, a passagem a um outro estado de leitura é requerida: a crítica ao mesmo, com base em pressupostos diferentes, buscando novas inferências e novas implicações. (SABINO, 2008, p.1)

Ou seja, é preciso realizar uma leitura reflexiva para se chegar a uma leitura crítica, o que requer operações mentais mais complexas do que a simples recepção de informação. Ler e refletir sobre o que se lê à medida que se lê é essencial para a produção de conhecimento. Por esse motivo, Silva (1999) afirma que:

De fato, a pedagogia que orienta o trabalho docente nas escolas tem no livro didático o seu sustentáculo maior, senão exclusivo. A voz e a autoridade do professor são sublimadas em decorrência de uma tradição que estabelece a escolha e a adoção de pacotes impressos ou audiovisuais a partir da mecânica do simples repasse de informações. Nestes termos, a convivência prazerosa e produtiva com uma diversidade de obras é, na maior parte das vezes, substituída por um esquema redutor de leitura e, por isso mesmo, destruidor das possíveis vontades ou curiosidades dos leitores durante a fase da escolarização.” (SILVA, 1999, p.56)

Nas 15 aulas observadas da P2, registramos que o livro didático foi utilizado em quatro delas. A sexta aula, foi voltada para a poesia sensual e social de Vinícius de Moraes.

A professora levou para a sala o “Soneto de devoção” presente no Livro didático. Leu o texto e abriu espaço para a troca de impressões de leitura. Em seguida, e como atividade, os alunos foram conduzidos a redigirem um texto descritivo argumentativo enfocando as características do movimento dentro da poesia de Vinícius de Moraes.

Sobre isso, Cândido (2002) argumenta que o ensino de literatura deve ajudar os alunos a compreender a si mesmos, sua comunidade e seu mundo de forma mais ampla, percebendo com isso as possibilidades de significação que o texto literário pode permitir. Mas, utilizando apenas o livro didático, com seus esquemas de enquadramento do literário, fica difícil seguir essa função social.

Contudo, destacamos que não queremos aqui apresentar o professor como vilão dos malefícios da educação do país, assim como também não pensamos que seja o livro Didático. Na verdade, a realidade educacional é mais complexa e tem exigido cada vez mais dos professores e das políticas públicas.

Os professores apoiam-se nos livros didáticos por vários motivos. Um deles pode estar relacionado com a sua formação inicial, quando na Universidade, esta não tenha dado conta de formá-lo adequadamente, isto é, para não depender só do livro didático. Esse é um dilema ainda a se resolver. Assim como a própria jornada de trabalho, que em muitos casos, é extensa.

Desse modo, percebemos que, livro didático prevalece nas aulas de literatura das docentes como o principal recurso didático à disposição. Contudo, ao utilizar o livro didático, tanto a P1, quanto a P2, de maneira mais explícita, procuram levar os alunos a interagirem com o texto, pedindo que exponham suas ideias de forma que contribua para a formação do aluno leitor.

3.3.3 Gêneros literários recorrentes nas aulas de literatura

No que diz respeito à presença de gêneros literários que circulam nas aulas de Literatura, de uma forma geral, observamos que as duas professoras tomam como objeto de ensino o poema.

Quadro 15- Poemas trabalhados pelas professoras

Poemas trabalhados pela P1	Poemas trabalhados pela P2
“Desconcerto do mundo” de Camões	Quadrilha, de Drummond de Andrade.
“Liberdade querida e suspirada” de Bocage	As sem- razoes do amor, de Carlos Drummond de Andrade

-----	Soneto de devoção de Vinicius de morais
-----	Eu te amo, do chileno Pablo Neruda

Fonte: elaborada pela autora, 2020:

Os poemas trabalhados pela P1, em sala, estavam presentes no livro didático, seguidos, em incidência, de atividades que exploravam o ensino dos conteúdos gramaticais e de algumas questões interpretativas. Também observamos, durante os encontros, várias tentativas de discussões mais aprofundadas do gênero, mas os alunos, na maioria das vezes, não demonstravam interesse, ficando visível que, apesar de haver uma preocupação em criar uma construção dos sentidos dos textos, era mais simples para a docente partir para a atividade que verificamos ser, na maioria das vezes, uma extensão de atividades que não exploram os sentidos dos textos, mas outros aspectos da língua, como os gramaticais.

Versiani (1996), indo ao encontro desse dado, comenta o tratamento ao texto poético nos livros didáticos:

O número de poemas é bastante reduzido quando comparado com outros gêneros. Quanto ao lugar que ocupam nos livros, percebemos que quase nunca aparecem como texto principal da unidade. São eles, na maioria das vezes, utilizados para memorizar gramática ou para marcar datas de circunstância, como o dia das mães, dos pais, do índio. (VERSIANI, 1996, p.48).

Na terceira aula observada, a P1 trabalhou com o poema “Liberdade querida e suspirada” de Bocage, presente no livro didático.

A docente solicitou que os alunos fizessem uma leitura em voz alta para estimular a participação deles e, conseqüentemente, para que eles pudessem emitir suas opiniões. Contudo, os alunos não pareciam interessados na leitura do poema, o que acabou ocasionando na falta de interação entre leitores e texto. Uma leitura que não permite a produção de sentido.

Nas aulas da P2, observamos que ela trabalha com os poemas presentes no Livro Didático, mas que não fica presa a eles. A docente insere e seleciona outros poemas com a mesma temática e pede que os alunos também participem desse momento.

Na metodologia utilizada, a professora, em um primeiro momento, busca fazer um estudo sobre o contexto do poema e vida dos autores que estão sendo trabalhados. Em um segundo momento, procura fazer reflexões sobre os recursos utilizados pelos autores para provocar efeitos estéticos.

Na quarta aula observada, a P2 levou para a sala de aula o poema *Quadrilha*, de Drummond de Andrade. O motivo da escolha do poema também se deu em função do que o livro didático estava propondo, levando em consideração a ordem do conteúdo.

Notamos da parte da professora, o esforço em criar uma atmosfera em que os alunos se engajassem de modo mais efetivo na atividade de leitura do poema. O que ela acaba conquistando, da parte da maioria. Como ponto de partida, ela distribuiu o poema para todos e solicitou que realizassem uma leitura silenciosa e em seguida em voz alta.

Alguns autores destacam a importância da leitura oral do poema. Bosi (2003, p.469), por exemplo, lembra que, se “o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto”. Esta leitura afinada pressupõe repetidas leituras do poema como um todo.

Dufrenne (1969) também refletiu longamente sobre a realização oral do poema e nos lembra que o poeta trabalha com a língua, isto é, com um sistema, fonológico e sintático, análogo em sua expressão semântica ao sistema dos sons que a harmonia clássica oferece aos músicos.

Essa defesa que o filósofo faz do caráter oral do poema não é unânime entre os estudiosos. Mas nos parece a mais consistente. Por outro lado, há que se lembrar de que não se trata de qualquer realização oral. Difícil é encontrar esse tom adequado, o que exigirá do leitor um ir e vir de leituras e releituras.

Desse modo, a leitura oral direcionada pelas professoras é um instrumento indispensável. Se necessário, diferentes e repetidas leituras orais em sala de aula devem ser realizadas pois podem ajudar o leitor a encontrar, além do tom adequado, o andamento mais preciso que poderá trazer o sentimento que o poema comunica.

O poema é um gênero que tem suas próprias exigências de fruição e estudo. Por exemplo, analisar aspectos técnicos do poema sem antes lermos mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com corpo sua força sugestiva sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido entre os elementos da superfície textual é obrigar a um afastamento deletério dessa arte. (BRASIL, 2006, p.79).

Ao término da leitura, a P1 não consegue, mediante ao comportamento e falta de atenção dos alunos, mediar uma discussão. A docente demonstrou que tinha um planejamento que envolvia uma análise do poema e seus efeitos estéticos, mas, por não ter um retorno por parte dos alunos, solicitou que apenas respondessem a atividade presente no livro. Atividade não explorava, de fato, os traços próprios do texto poético e, portanto, pouco tomava o gênero, realmente, como objeto de ensino.

A impressão que temos é de que a literatura, não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é retirar seu efeito literário. Sobre a escolarização da literatura, concordamos com Soares (2001) quando afirma:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p.22)

Por isso é que advogamos que o modo de trabalhar os gêneros poéticos é a consideração dos gêneros poéticos como objetos estéticos, tomando sua compreensão dentro de um processo dialógico, com um enfoque didático e uma construção das atividades de leitura, visando sempre à construção dos sentidos do texto pelo aluno.

A P2, ao terminar a leitura oral, iniciou uma análise coletiva do poema *Quadrilha*, de Drummond de Andrade. Apontou que o texto lido parecia ser um poema de tom quase infantil que narra paixões adolescentes, mas que o seu desfecho, no entanto, remetia para a vida adulta e suas vicissitudes. A docente também apontou que os primeiros três versos do poema apresentam várias paixões não correspondidas. Todos os indivíduos, menos Lili, amavam sem serem amados de volta. Desde o começo, podemos perceber que a confusão de sentimentos e os desencontros sucessivos marcam a história que o sujeito está narrando. Fica evidente a ideia de que o amor não é fácil de achar e muito menos de se concretizar.

Ou seja, ela procura tomar, como produto discursivo. Acreditamos que tal atividade atinge eficazmente os alunos, pois quando foi trabalhado o poema nesta perspectiva, a maioria dos alunos interagiram e tiveram a oportunidade de emitirem suas opiniões.

Desse modo, notamos que tanto a P1 quanto a P2 procuram dar liberdade para os alunos exporem suas opiniões sobre os poemas trabalhados em sala. Contudo, apenas os alunos da P2 retribuem positivamente. Isso pode estar relacionado a várias questões, incluindo às questões familiares. Os alunos da P2 são participantes de uma escola que desfruta de uma imagem positiva no município e vêm de famílias que, de certa forma, os incentivam ao estudo. Já os alunos da P1 são filhos de trabalhadores que não possuem, possivelmente, muitos recursos financeiros. Estão, muitas vezes na escola por obrigação. São jovens vistos como “perdidos”, destituídos de um projeto de futuro. Logo, se eles já

vêm com esses marcadores, deparam-se na escola com atividades que não lhes são significativas e portar-se de forma indiferente.

À vista do exposto, observamos que as professoras tomam como objeto de ensino os gêneros literários, com ênfase no poema e, de certa forma, procuram abrir espaço, em algumas de suas aulas, para vivências dialógicas, levantamento de hipóteses, interação entre os pares e o meio, e ainda experiências práticas que envolvam situações de elaboração de seu próprio conhecimento.

Assim, percebemos que o ensino pautado nos gêneros literários pode apontar caminhos para uma mudança significativa no ensino de literatura no ensino médio, podendo inclusive promover o gosto pela leitura literária entre jovens alunos e leitores em formação.

3.3.4 Propostas de atividades nas aulas de literatura

A tradição no ensino de literatura remete às concepções de leitura como decodificação da escrita, nem sempre tendo o texto literário integral seu espaço na sala de aula. Quando o tem, geralmente é utilizado como pretexto para atividades da instituição escolar.

Segundo Silva (1982), o encontro entre o texto e o leitor, que deveria ser uma relação particular do aluno com a leitura, é invadido pela instituição. Assim, na escola trabalha-se com um currículo e uma organização que exige do professor um excesso de atividades burocráticas.

Para Silva (1982), muitas dificuldades da escola com relação à leitura são produzidas pela maneira como as atividades com o texto são encaminhadas. Quando o texto é utilizado apenas para o preenchimento de fichas de leitura, exercícios pouco relevantes quanto ao sentido produzido pelo leitor, ou ainda quando se lê para seguir um manual didático ou um programa, o texto está servindo apenas à instituição. “Sobre um texto fala mais a instituição do que o próprio texto e o seu leitor. E o texto se perde então na condição de pretexto: pretexto para coisas da instituição.” (SILVA, 1982, p. 16).

A autora afirma ainda que os exercícios, fichas, etc são recursos que a escola utiliza como que para conferir um certo estatuto científico, sério e positivo à leitura do texto. Principalmente do texto literário, cujas ambiguidades e polissemia a escola não pode suportar.

Ao utilizar o texto literário em sala de aula como pretexto para atividades ou avaliações, sem vivenciá-lo com os alunos, o professor está repetindo um rito tradicional escolar e impondo algo sem sentido a seus alunos. A escola, ao não considerar que os sujeitos leitores têm emoções e afetividade, reforça a divisão entre trabalho racional e prazer da sociedade capitalista. Nas palavras de Zilberman:

[...] se o nosso papel é educar, não podemos esquecer que o homem não é apenas um ser racional. Na sala de aula, atualmente, a emoção e a afetividade não entram nas listas de conteúdo. [...] A conversa, o bom humor, a risada e a descontração são tomados como ‘matacão de aula’ [...] muitas vezes por nós professores, já que somos também a expressão da divisão do trabalho, da separação entre prazer e produção, típicos da sociedade capitalista em que vivemos. [...] ao conseguir rir com os alunos a graça de um texto, pude perceber o quanto era solitário, empobrecedor e frustrante esconder-me no autoritarismo, fugir do lúdico, viver a indiferença e o medo. (ZILBERMANN, 1985, p. 48-49).

Na quarta aula da P1, ela iniciou copiando na lousa uma atividade presente no livro didático. O motivo era que não havia uma quantidade considerável de manuais didáticos na turma, assim se fazia necessário escrever.

Esta consistia na resolução de um exercício a partir do poema “Desconcerto do mundo, de Camões. Assim, pediu que os alunos respondessem a uma atividade que foi entregue xerocada em folha de ofício.

A atividade era composta por duas questões, voltadas para a interpretação do poema, mais com um foco maior para a análise gramatical. Constatamos que a docente repete o modelo didatizado, pois se conserva a mesma estrutura do livro didático acrescido da cópia, já que os alunos copiam o poema no caderno.

Assim, em muitos momentos nas aulas da professora, o texto literário é alvo de “domesticação” para ensinar conteúdos gramaticais. Contudo, é importante pontuar que o problema não está nas questões de natureza gramatical, mas como essas questões são encaminhadas e o maior relevo dado a elas, ignorando, assim, a natureza complexa, simbólica e ambígua do texto literário. Por isso, consideramos, e conseguimos comprovar por meio das observações, que este tipo de perguntas, voltadas para a análise gramatical em uma aula de literatura, limita as possibilidades dos alunos pensarem sobre o texto em si.

Nesse contexto, há nas aulas da P1 a ausência de um trabalho mais consciente com o texto literário. Esse serve de mero pretexto para perguntas que não exigem mais que respostas literais. Perguntas que inviabilizam um mergulho mais profundo no texto literário e que não habitam o aluno a esse movimento de análise mais profunda.

Ou seja, na atividade em questão, a docente lança mão da análise do poema meramente para estudar gramática. As respostas dos alunos ao exercício deveriam, sempre, corresponder ao que havia sido posto como a resposta correta. E a professora se limita a manter a resposta que o livro didático indica, quase sempre sem criar um espaço mínimo para qualquer discussão.

Dessa forma, não houve uma aproximação mais afetiva do texto, a possibilidade de destaque para uma imagem, um ritmo diverso, uma sonoridade. O encantamento que poderia se ter era quase sempre sufocado pelo modelo de aproveitamento do poema.

Ao expor estas questões, não estamos querendo negar o valor de questões gramaticais. Apenas duvidamos da eficácia destes procedimentos para o desenvolvimento da leitura com crianças e adolescentes. Sobre isso, os PCN (2006) alertam que:

Os procedimentos sobre leitura devem ir além da discussão e memorização de regras gramaticais. Deve-se proporcionar aos alunos instrumentos para a ampliação do conhecimento e articular a competência da leitura. Logo, “trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54)

A quarta aula observada da P2 foi destinada a apresentações de seminários designados pela docente nas aulas anteriores. Os alunos foram orientados a levarem os poemas de quatro autores (Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Mario Quintana) e realizarem uma análise crítica deles. Ao total quatro grupos de cinco integrantes expuseram seus trabalhos.

Contudo, as apresentações não seguiram as orientações da docente, que demonstrou estar decepcionada e afirmou que as apresentações tinham sido mecânicas e que apenas jogaram informações nos slides sobre biografia, obras e leitura dos poemas.

Em seguida, solicitou uma atividade na qual eles deveriam escrever um texto dissertativo-argumentativo sobre a importância do autor apresentado no trabalho.

Esta proposta de atividade faz com que o aluno se afaste do texto literário e não evidencie as suas especificidades, pois cria no imaginário do aluno a ideia de que, sempre depois de uma leitura haverá uma atividade escrita que avaliará não a sua compreensão da obra, mas, a sua capacidade de memorização e/ou fixação do conteúdo.

Na visão de Ribeiro (2013), a Literatura transmitida dessa forma não tem sentido como atividade transformadora da sociedade e do homem. Ou seja, não se apresenta como objetivo nestas práticas das docentes levar o aluno a construir significado pelo esforço de

interpretação como leitor. São atividades que costumam ser pretexto para questões gramaticais e fixação da vida e obras dos autores.

O equívoco de aderir a essa prática pode se transformar num modelo de leitura redutora do que o texto tem de mais essencial. Ler é ser capaz de atribuir ao texto uma significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia.

O momento da correção da atividade passada pela P1 aconteceu na mesma aula e percebemos as limitações de exposição de ideias e opiniões advindas dos alunos, que optaram por não responder as questões, assim a docente foi disponibilizando as respostas na lousa. Percebe-se que tal momento não foi bem preparado metodologicamente, se o fosse, a professora poderia ter discutido com eles as questões que podem (ou não) contribuir para a interação texto/leitor, a reflexão sobre a função social do texto e as intencionalidades de quem o produziu.

Vale destacar que todas as atividades realizadas pela P1 são nos mesmos moldes da descrita e comentada, sem muitas modificações metodológicas. Contudo as da P2 não seguem os mesmos procedimentos.

No geral, chegou-se à conclusão de que algumas das atividades não se mostram eficientes porque não atendem ainda à formação de leitores, não despertam nos jovens o interesse por leituras literárias. Isto se dá principalmente porque não se modificou a forma de tratamento da leitura/texto literário na sala de aula.

Corroborando temos as considerações de Vieira (1989) expressas da seguinte forma:

[...] o ensino de literatura, tanto no Brasil quanto em outros países, não vem alcançando seu objetivo de despertar, no jovem, o interesse pela literatura, bem como o de desenvolver a compreensão do fato estético. Compreensão estética necessária para a fruição de obras literárias, e sem a qual a formação de leitores maduros dificilmente tornar-se-á realidade. Coloca-se uma ênfase exagerada na leitura de obras clássicas, na memorização de datas, nomes e autores, obras e escolas, tornando seu ensino desinteressante e desvinculado de qualquer prazer que o aluno possa ter em relação ao texto literário. Verifica-se, a partir dos relatos dos autores, que a literatura não está sendo ensinada nas escolas de forma a garantir a construção e a reconstrução da palavra e o prazer da leitura. O ensino de Literatura deve estar centrado na experiência literária. (VIEIRA 1989, p. 16)

Se o objetivo é motivar o aluno para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, é necessário priorizar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam contraditórias a essa natureza. Por esse viés, o ensino de literatura que consiste na transmissão de informações sobre literatura e na valorização de dados sobre autores, obras

e períodos literários deve ceder espaço para a leitura de textos literários com valorização da sua natureza polissêmica, possibilitando, assim, o pensamento crítico e a atuação do leitor como agente nesse processo.

Sendo assim, o professor será o responsável por transformar suas aulas, podendo seguir as propostas do livro didático ou, dependendo de sua formação, trabalhar o texto literário de maneira eficaz e não como pretexto para o desenvolvimento de outras atividades. Com certeza, dessa forma, haverá o interesse dos alunos pela leitura literária. Destituir-se-á, assim, o enfoque gramatical dado ao texto literário, uma vez que outros textos podem servir de base para a devida análise.

3.3.5 Participação dos alunos nas aulas de literatura

Promover a participação dos alunos nas aulas é um desafio para a maioria dos professores. No entanto, ainda há aqueles professores que estão dispostos a movimentar as aulas, enriquecer a prática pedagógica e ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, tornando a participação dos alunos cada vez mais ativa.

As observações mostraram que a maioria dos alunos da P1 participavam das aulas de vez em quando, mas especificadamente, quando era obrigatório e valia ponto, quando o conteúdo era diversificado ou quando estavam de bom humor. Alguns desses alunos pareciam dispersos durante as aulas. As conversas entre eles e o uso recorrente do aparelho celular eram os maiores motivos.

O aparelho celular está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos e apesar de a presença dele em sala de aula ter muitas vantagens, surgem alguns desafios na realidade escolar relacionados ao seu uso. Alguns alunos, por exemplo, acabavam utilizando o celular de forma indevida como entretenimento em vez de aproveitá-lo como ferramenta de aprendizado em sala de aula. Dessa forma, muitos deles ficavam dispersos ao acessarem conteúdos como jogos, notícias ou redes sociais em excesso no horário de aula, o que comprometia o rendimento escolar. A P1 demonstrava estar habituada à situação mas, ao mesmo tempo, incomodada pelo fato de os alunos estarem mais voltados para o aparelho, do que interagindo e socializando em sala. Enquanto a P2 sempre que notava pedia que eles guardassem os aparelhos. O que levava as docentes a agirem de maneira diferente é que embora o uso do celular, em ambas as escolas, fosse proibido, a P1, ao contrário da P2, não se sentia à vontade de tentar controlar a situação devido ao

contexto em que vivia, muitas das vezes foi ameaçada pelos próprios alunos ou desrespeitada por eles. Tais casos apontam que a P1 não estava preparada para lidar.

Outro motivo pelo qual os alunos não participavam das aulas era a recorrente conversa entre eles e a indisciplina. Nas aulas da P1 pudemos observar muito barulho e movimentação, a indisciplina lamentavelmente gerava graves transtornos em sala de aula. Muitos dos alunos não admitiam receber ordens e não aceitavam regras, nem tampouco limites impostos pela professora ou pela escola. Assim, observamos que alguns deles desafiavam a docente, muitas vezes, por meio de palavras agressivas.

Por esses motivos, a educadora, claramente, não conseguia desenvolver um bom trabalho, devido à dificuldade enfrentada. Em alguns momentos, perdia até mesmo o estímulo pela profissão, por não aguentar alguns alunos. E o problema da indisciplina tornava-se mais agravante pois, não havia um espaço físico em condições favorecidas, pedagogicamente falando. Contudo, mesmo nesse contexto, a professora buscava dialogar de forma branda.

Também notamos que o fato da aplicação dos mesmos conteúdos, presentes no livro didático, fazia com que os alunos da P1 não se interessassem.

Diante dos dados gerados, não é difícil perceber, hoje, que o desinteresse dos alunos nas aulas de literatura está ligado fortemente à motivação, que é parte de diversos elementos que afastam os alunos de participarem ativamente das aulas.

Por exemplo, observamos algumas situações cotidianas presentes nas aulas das docentes que ocasionava na falta de participação desses alunos, como as aulas repetitivas, a postura, o conteúdo ministrado, a exigência de memorização de uma quantidade de informações “literárias” (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.) Como indica Todorov (2010 p. 10) em *A Literatura em perigo*, “[...] para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública”

Sendo assim, os alunos não são motivados com uma prática sem sentido. A motivação pode ser adquirida através de fatores intrínsecos (relacionadas aos fatores pessoais) e extrínsecos (relacionada aos fatores ambientais). Como afirmam Paula e Fylyk (2009, p. 03), “Verifica-se que conduzir uma aula em que todos estejam satisfeitos, felizes e motivados é uma tarefa para poucos, uma vez que a motivação depende de uma série de fatores: internos ou intrínsecos e externos ou extrínsecos”.

A motivação intrínseca é decorrente da vontade própria, o aluno realiza as atividades pelo simples fato de gostar, achar agradável, além de ter um interesse próprio em querer aprender. Já a motivação extrínseca ocorre por incentivo de terceiros, familiares, colegas, professor, etc.

Portanto, podemos afirmar que não há uma causa única determinante de um comportamento motivado, mas sim um conjunto de fatores como foi mencionado. Assim, ao nosso entender, a prática de leitura pode ser naturalmente motivante para alguns e, para outros, é necessário um fator extrínseco. Além disto, acreditamos que a relação do professor com o aluno, a metodologia aplicada, os conteúdos, dentre outros, são considerados como fator extrínseco. A diversificação dos conteúdos é um fator importante que ajuda na motivação dos alunos, contudo não é apenas isto que deve ser considerado.

Os professores são os mediadores para que tudo isso ocorra, são os formadores de opiniões, devem estimular o senso crítico dos alunos, e ainda conscientizá-los não apenas para uma leitura de palavras, mas também para uma leitura do mundo em que vivem. (DUARTE E BARBOZA, 2007, p.56).

Assim, a participação dos alunos no Ensino Médio, que é um dos principais problemas enfrentados pelo professor, pode ser estimulada. Propostas de conteúdos que vão além dos conteúdos tradicionais também é uma boa escolha referente às estratégias que devem e podem ser tomadas pelos professores para minimizarem os frequentes casos de desinteresse dos alunos do Ensino Médio, nas aulas de literatura. Acreditamos que o professor é o mediador e um dos responsáveis pela motivação dos alunos. Mas os alunos também devem ter um esforço pessoal, não é justo responsabilizar apenas os professores.

3.3.6 Ensino de literatura e o tipo de leitor a ser formado

Considerando as práticas observadas, os tipos de textos que circulam e o modo como os textos são abordados em sala de aula, confirmamos que as práticas pedagógicas e condições de ensino evidenciadas nas aulas das professoras não contribuem para a formação de leitores capazes de terem total domínio da leitura, e atingir a visão de mundo ali presente. Ou seja, há uma grande distância entre o que o professor espera do aluno enquanto leitor e o leitor real que tem sido formado pela escola.

Os relatos de professores recolhidos por Ângela da Rocha Rolla (1995), nos mostram o diagnóstico de tipos de leitores, segundo os modos e os interesses de leitura. Esse diagnóstico nos permite refletir a respeito do *não leitor*.

Notamos em nossa pesquisa alunos que, como a autora coloca, possuem uma história de vida distante dos livros e que apresentam um comportamento avesso à leitura literária. Alunos que leem pouco, apenas para se informar dos acontecimentos diários e não conseguem acompanhar um texto ficcional até o fim.

Para complicar ainda mais, as práticas desenvolvidas em sala não contribuem para a mudança de pensamento e atitude do aluno, pelo contrário causa aversão à leitura, em especial, à de textos literários. O texto literário, por exemplo, que deveria ser o alvo maior das aulas de literatura, aparece em segundo plano e, na maioria das vezes, está mutilado, incompleto, fragmentado.

O texto literário aparece na escola de maneira tímida – raramente como literatura, mais como pretexto para estudo gramatical ou em função de alguma efeméride. E aí o fragmento vê-se (e é visto) destituído de sua integralidade, de sua carga literária, que lhe garantiria mais consistência significativa e até mesmo coerência, em alguns casos. (TAVARES, 2003, p. 114)

O pensamento de Tavares confirma as práticas pelas quais observamos o texto é tratado como elemento ilustrativo, sem qualquer abordagem de cunho artístico, sem qualquer referência ao fato de ter sido produzido por alguém que desejava despertar a reflexão do leitor a respeito de determinadas questões, “utilizando-se, para isso, de recursos linguísticos que extrapolam o convencional, o literal.” (TAVARES, 2003, p.114)

Assim, o foco das aulas acaba sendo o estudo das características das escolas literárias, e o perfil dos autores. Esse modelo de aula trazido pelos alunos é muito frequente na escola, é o que vem da ideia que muitos professores têm de que aula de Literatura é sinônimo de exposição de fatos histórico-literários. É lastimável o tratamento que lhe é dispensado. Não há o contato direto com o livro de modo que desperte o gosto pela leitura.

Diante desse contexto é preciso ter consciência de que aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual o aluno se capacita sozinho. Entre livros e leitores, há importantes mediadores. E o mediador mais importante é o professor, presença fundamental na história de cada um dos alunos. O estudante precisa se sentir estimulado para desenvolver uma prática constante de leitura, precisa deparar-se com situações com as quais possa raciocinar, refletir e progredir cognitivamente.

Diana Werkmeister (1993), investigando sobre a formação do leitor de literatura afirma que,

Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo,

o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor. (WERKMEISTER, 1993, p.23)

Desse modo, há uma necessidade de formar outros tipos de leitores, em especial leitores capazes de substituir a superficialidade do texto pelo alcance das estruturas profundas da ideia e que consiga relacionar o texto lido com o mundo vivido.

Argumentamos também que fazer do aluno um leitor com este perfil é uma urgência dentro das escolas. Por isso, há um questionamento que nos preocupa, como podemos realizar um trabalho significativo com a leitura literária no qual possa resultar em um leitor crítico?

Sobre isso, não há fórmulas mágicas para formar leitores, porém, algumas estratégias podem abrir caminhos para despertar o interesse dos alunos. É pertinente considerar que formar um leitor com esta característica é também desenvolver uma prática de leitura que desperte e cultive o desejo de ler, ou seja, uma prática pedagógica eficiente que dê suporte ao aluno. Para isto, é necessário que o professor apresente uma nova postura, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos aplicados à leitura literária e, principalmente, fazendo reflexões sobre o significado do ato de ler.

Também se torna necessário se desprender de atividades de reprodução que visam tão somente fazer o aluno-leitor passar os olhos sobre o texto, decodificando as palavras e se prendendo a superficialidade do escrito.

Deve-se lembrar também que, para que o texto dialogue com o universo do leitor é preciso que esse leitor mobilize conhecimentos prévios que possibilitam tornar o texto mais significativo.

O professor que pretende levar seus alunos à proficiência leitora precisa empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais – motivos. Para cada tipo de leitura – por prazer, para estudar, para buscar uma informação rápida ou para saber o que ocorre no mundo – utilizamos determinadas estratégias. São estratégias que variam de um leitor para outro ou mesmo de um objetivo para outro: para obtermos o sinônimo em um dicionário ou para ler um poema utilizamos estratégias diferentes. (PEREIRA, 2006, p.21)

Outro aspecto muito relevante é ajudar os alunos a prestarem atenção em elementos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio como ilustrações, títulos, subtítulos. Finalmente, nesse trabalho, deve ser iniciada a leitura, Lajolo (2003) comenta sobre Paulo Freire dizendo o seguinte,

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurram para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003. p.5).

Há necessidade de novos posicionamentos em relação às práticas de ensino da leitura, através da discussão crítica dessas práticas e da participação e envolvimento efetivo dos professores na busca de soluções para a superação dos problemas que se apresentam.

E um dos principais fatores para facilitar a formação de leitores, é que o professor se apresente como leitor atualizado e participante, pois o gosto pela leitura é despertado pelo próprio entusiasmo do professor que incentiva o aluno ao aproximar-se dos livros. Ou seja, para formar leitores, é preciso que o mediador desse processo se interesse verdadeiramente pela leitura e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens. É fundamental que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e com o que se conquista através dela.

Assim, como Freire (1982) coloca,

Porque há também uma espécie assim de sabedoria de fazer a leitura, que você obtém fazendo a leitura. Isto é: você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico (FREIRE, 1982, p.8).

Ou seja, é função do professor valorizar o livro, não como objeto para ser guardado na estante, mas para ser manuseado e lido e estimular e incentivar a prática da leitura. Segundo Ziraldo (1988, p.27) “a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar.” Nossa compreensão com relação ao pensamento de Ziraldo é de que o hábito de ler é fundamental, pois é lendo que chegamos à informação, ao conhecimento; é lendo que nos instruímos e ajudamos nossos alunos a também se tornarem leitores.

3.4 DOS QUESTIONÁRIOS ÀS AULAS OBSERVADAS: ARREMATANDO OS NÓS

O objetivo desta seção é estabelecer o diálogo existente entre as respostas construídas pelas professoras e alunos e as observações realizadas em sala.

Neste sentido, comprovamos que as aulas observadas corroboram o que foi apontado pelos colaboradores nos questionários, pois mostram a permanência de um

modelo de ensino tradicional que não contribui significativamente para a formação de leitores.

Um dado imprescindível que obtivemos através dos questionários foi o fato de haver, segundo as professoras, problemas que prejudicam o ensino da disciplina em sala de aula. No que tange a esses problemas enfrentados, os alunos foram o maior alvo, tendo constantemente apontada sua falta de hábito de leitura como responsável pelo fracasso do ensino de literatura. Contudo, podemos pontuar que, a partir das aulas observadas e dos questionários aplicados com os alunos de ambas escolas, não havia práticas de leitura regulares em sala de aula, a metodologia empregada não contribuía para a formação efetiva de leitores. O que nos faz questionar: como aponta-los como alunos que não possuem o hábito de leitura se não é prioridade a leitura literária em sala? O que chegamos à conclusão de que a forma pela qual a literatura é apresentada e trabalhada os faz sentir assim.

Assim, com pouca metodologia para o ensino de literatura, a P1 deixa claro, em sua resposta, que o livro didático é o material pedagógico mais utilizado em suas aulas, pois é o único de que dispõe, enquanto, apesar da P2 pontuar no questionário que não é benéfico conceber tal ferramenta como única fonte de consulta, ela conduz muitas de suas aulas a partir do trajeto traçado pelo manual.

Também foram acompanhadas algumas propostas de atividades que, em sua maioria, não atendiam ainda à formação de leitores, não despertavam nos alunos o interesse por leituras literárias. A ideia de dar mais prioridade à gramática ou trabalhar com textos como pretexto para outras atividades tem sido um meio de afastá-los cada vez mais da leitura e de impedir que a imaginação tenha o sentido necessário para uma atividade de produção textual ou interpretativa. Isto se dá principalmente porque não se modificou a forma de tratamento da leitura/texto literário na sala de aula. As atividades realizadas com o texto, geralmente, baseiam-se em resumos, preenchimento de fichas e exercícios que são denominados nos livros didáticos como interpretação de texto, mas que, antes mesmo de chegar a esse fim, não têm estímulo suficiente para tornar o texto compreensível aos alunos. Pode-se, ainda, encontrar questões de interpretação textual que vão, aos poucos, respondendo às próprias perguntas feitas anteriormente e que, em não estimulam os alunos à leitura do texto e não leva à compreensão do que leem.

Assim, percebemos que um dos motivos pelo qual o aluno apresenta sinais de desinteresse e desânimo, como apontado nos questionários das professoras, pelo texto é justamente pelo fato de esta prática não lhe fazer sentido. Kleiman (2001, p.16) afirma:

“Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”, portanto, cabe ao professor “negociar para poder ensinar a ler”, é preciso quebrar barreiras da resistência do próprio aluno. Lajolo (1998, p. 62) também afirma que todas “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.”

O professor pode assim fornecer modelos de estratégias específicas, fazendo com que o aluno interaja com o texto, com o professor e com o restante da turma, inclusive porque “para elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto” até que este se torne um “leitor experiente”, ou seja, até que sua leitura se torne uma atividade consciente, reflexiva e intencional. (KLEIMAN, 2001, p. 56)

Percebemos que os instrumentos de geração de dados se coadunam, pois, como postulado pela P1, em sua sala de aula, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos torna-se atividades relegadas a segundo plano. Assim, na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatizar a leitura de textos clássico.

Assim, devido às práticas equivocadas em sala de aula, as aulas de literatura no ensino médio vêm exercendo um papel inadequado, o qual sufoca o desenvolvimento do gosto pela literatura no aluno. Está se presenciando gradativamente a morte da literatura pelo prazer, pois aqueles que a deveriam saber como instrumento de formação e transformação cidadã estão fazendo uso de práticas equivocadas. Considera-se que a falta de um letramento literário, faz com que o prazer do texto literário não seja alcançado no ensino médio; ao contrário, o que se efetiva nos alunos é um sentimento de repulsa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término de nossa pesquisa, conseguimos responder a nossos questionamentos iniciais. Observamos que o ensino de literatura tem se deparado com obstáculos que têm dificultado uma prática mais eficiente, no sentido de formar leitores e de difundir o gosto pela leitura, e que, conseqüentemente, o ensino vem sendo ministrado ainda de forma cristalizada e tradicional nas escolas.

O livro didático, por exemplo, determinava, diretamente ou indiretamente, o planejamento das aulas de literatura das colaboradoras. No caso da P2, isso ocorre porque os conteúdos ministrados têm a ver com o que a própria escola pede que ela trabalhe. Os dados da pesquisa também mostram que os alunos rejeitavam as aulas monológicas, totalmente expositivas, em que as professoras e o livro didático eram os únicos enunciadores.

As atividades de prática de conteúdo, na maioria das vezes, se realizaram também mediante o proposto no livro didático. Por isso, notamos que as atividades, nas aulas da P1 e da P2, em sua maioria, não atendiam ainda à formação de leitores, não despertavam nos alunos o interesse por leituras literárias. Isto se dá principalmente porque não se modificou a forma de tratamento da leitura/texto literário na sala de aula.

Assim, nas aulas da P1, em muitos momentos, o texto literário é alvo de “domesticação” para se ensinar conteúdos gramaticais. O problema não está nas questões dessa natureza, mas o modo como essas questões são encaminhadas e o maior relevo dado a elas. Todas as atividades realizadas pela P1 são nos mesmos moldes, sem muitas modificações metodológicas. Há, porém, exceção, nas aulas da P2. Em determinadas aulas, alguns conteúdos foram introduzidos com dinâmica ou com leitura de um texto, ou, ainda, com exposição oral por parte da professora seguida de discussão com a turma.

Por isso, se faz necessária uma visão mais crítica do professor em relação ao livro didático afinal, os docentes devem filtrar as informações ali presentes e passar para seus alunos de forma mais crítica e direcionada.

Outro fator percebido foi a ênfase dada à história da literatura e uma postura que privilegia o enfoque cronológico dos movimentos literários em detrimento da leitura das obras. Esse enfoque proporciona aos alunos uma visão conteudista e enciclopédica da literatura. Verificamos também que, quando a leitura literária ocorria, era por meio de

fragmentos de textos presentes no livro didático (LD). Essa é uma característica marcante dos LD, mesmo os que são mais bem conceituados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Essa questão está diretamente relacionada com algumas questões, como a falta de melhores condições de trabalho para os docentes, o que faz com que eles tenham pouco tempo para ler e para planejar aulas mais atrativas aos estudantes. Além disso, está relacionado também com a forma como os livros didáticos abordam o estudo de literatura, privilegiando fragmentos ao invés de textos completos.

Esse recurso tão comum nas escolas, da forma como é apresentado, dificulta a visão de totalidade do aluno, uma vez que traz somente cortes e fragmentos das principais obras de cada período.

Uma escola que vê o aprendizado, somente, enquanto algo fragmentário restrito a cada disciplina; que não valoriza a leitura da literatura na escola; que vê a leitura como perda de tempo e, ainda, que conduz o ensino com o foco nos concursos e no ENEM não conseguirá formar um leitor crítico de literatura. Como nos mostra Leahy-Dios (2004),

Não há ação dialógica visível entre professores nas escolas, entre alunos, legisladores educacionais, professores universitários e acadêmicos, cuja meta seja a reconsideração do papel de um programa de literatura de base histórica. Contudo, tal discussão seria essencial para a configuração de estados democráticos (Leahy-Dios, 2004, p. 175).

Essa realidade é preocupante, pois a Literatura, como afirma Candido (2011), é um direito de todos os cidadãos, tem função humanizadora, portanto, não pode ser negligenciada em nenhuma instituição, principalmente na escola.

Entendemos que a leitura, e nesse caso, a leitura literária, é um bem cultural a que os alunos têm direito. Assim, a escola precisa atentar para o desenvolvimento de práticas que procurem aproximar o leitor do texto. Aulas de literatura que na verdade em sua maioria se revelam aulas de história da literatura não substituem ações de promoção da leitura.

Percebemos, dessa forma, a importância do professor nas aulas de literatura. O professor, através do ensino de Literatura deve buscar estabelecer uma ligação entre o aluno/leitor e o texto literário, com o objetivo de que esse aluno/leitor se identifique, de alguma forma, com o que lê, tornando assim a leitura significativa para sua vida. O aluno precisa ser instigado a perceber, por meio de suas experiências como leitor, que a literatura pode sim ser algo muito prazeroso, que é um momento pessoal em que o indivíduo deixa fluir a emoção, a diversão, a criatividade de viajar através da imaginação.

E essa tarefa, que não é fácil, cabe ao professor. O professor de Literatura, através do seu estímulo, motivação e principalmente exemplo como alguém que também lê, e não somente como alguém que sugere determinadas obras, e que orientará e ajudará o aluno a trilhar o caminho do gosto pela leitura.

Assim, é mister enfatizar que o professor precisa ter consciência sobre a responsabilidade de encaminhar o processo de contato entre leitor e texto literário na escola. Afinal, uma vez consciente da especificidade do objeto literário, o professor deixa de se prender à tradicional aula de literatura que apresenta a cronologia histórica das estéticas literárias e passa à leitura efetiva dos textos literários. Tendo em mente essa abordagem, pode-se desenvolver aulas dialógicas que gerem um grande envolvimento dos alunos e do professor.

Cereja (2005), em sua pesquisa sobre o ensino da literatura na escola secundária, reafirma o ponto de vista explanado até aqui:

[...] a expectativa do aluno é que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, possibilite o estabelecimento de nexos com a realidade em que ele vive, bem como de relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento. Em última instância, o texto literário deve ser colocado em evidência nas aulas de literatura, promovendo um espaço no qual sejam realizadas diferentes leituras e construções de sentido, motivando o desenvolvimento das atividades leitoras dos alunos. As estratégias utilizadas devem fugir ao engessamento das práticas tradicionais de ensino da literatura, valorizando o papel do professor no processo ensino aprendizagem, selecionando obras que sejam condizentes com a faixa etária dos alunos, abordando temas atuais e que se adequam aos interesses de todos. (CEREJA 2005, p. 53)

Corroborando, acreditamos que o ensino de literatura no ensino médio, a nosso ver, deve estar comprometido, primeiramente, com o desenvolvimento de habilidades de leitura, a fim de que o aluno se transforme num leitor competente de textos literários. Assim fazendo, os professores estarão em posições melhores para estimular os alunos a adotarem estratégias críticas futuras, que só serão apreendidas essencialmente por meio do contato com um ambiente letrado.

Contudo, também é importante salientar que, infelizmente, são muitas as dificuldades enfrentadas pelo professor de Literatura: horas excessivas de trabalho, tempo pedagógico escasso para planejamento e constante leitura e atualização, professores que devem seguir o que a própria escola exige em função dos conteúdos, assim como pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que busca, tradicionalmente, avaliar se o aluno tem se apoderado desses conteúdos, entre outros, empobrecem e dificultam o trabalho do professor. Mas não podemos deixar que esses problemas nos impeçam de

desenvolver um bom trabalho. Cabe aos professores refletir sobre sua prática de ensino, buscando uma educação que cumpra as diretrizes curriculares e que, acima de tudo, seja capaz de formar cidadãos críticos e autônomos.

Qualquer que seja a opção metodológica de ensino, ela deve estar comprometida com a formação de leitores competentes para as necessidades do mundo contemporâneo.

Portanto, para obter-se um resultado mais satisfatório em relação ao ensino de Literatura, é necessário que esse ensino seja feito relacionando as obras ou textos estudados com a realidade e vivência do aluno. Ou seja, as reflexões em sala de aula devem (ou deveriam) partir do conhecimento prévio do aluno sobre o assunto em questão.

No entanto, a pesquisa de campo mostrou que relacionar o texto com a vivência, experiência ou mesmo com a visão de mundo que o aluno possui, é algo que não atinge à todos em sala de aula. A maioria dos alunos não entendem ou raramente relacionam o que aprendem em Literatura com sua realidade, participam das aulas de forma passiva, somente ouvindo o que é ensinado pela professora, passando de uma aula para a outra, muitas vezes, sem entender, questionar ou refletir sobre o assunto estudado. E sabe-se que essa relação se inicia a partir dos comentários do professor, mas que segue e se amplia, principalmente, a partir das reflexões que o próprio aluno faz sobre o que aprendeu, viu e já ouviu.

Assim a literatura é um direito de todos. Dos documentos oficiais às práticas pedagógicas, estamos convencidos de que esse direito não deve ser negligenciado. Portanto, literatura é um direito de todos. Analisar e divulgar esses documentos pode ser um passo importante para se pensar caminhos alternativos para a condução do ensino de Literatura na escola, com vista de melhorar as condições de formação do discente do Ensino Médio e garantir o seu direito de acesso ao texto literário, objeto que será capaz de consolidar sua humanização.

Concluimos que os resultados obtidos em nossa pesquisa demonstram que nas escolas investigadas as práticas de ensino de literatura contribuem pouco para a constituição de um leitor crítico que sabe substituir a superficialidade do texto pelo alcance das estruturas profundas da ideia e que consegue relacionar o texto lido com o mundo vivido e que as professoras investigadas, tanto a da ESCOLA 1 quanto da ESCOLA 2, precisam ressignificar o trabalho que vêm realizando, pois, apesar de mostrarem claramente que há um esforço para que seja realizado um bom trabalho, há, ao mesmo tempo uma resistência, em se enfrentar os riscos e as mudanças de atitudes que

novas metodologias implicam e que são necessárias para que o ensino faz sentido e tenha significado para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. Editora UNESP, 2004
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- ARAUJO, J.C.S. **Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis**. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.
- AZEVEDO, Ricardo. **Formação de Leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. (1999) **Aprender e ensinar na educação**. Porto Alegre: ARTMED.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993
- BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno**. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34., 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> > Acesso em: Agosto, 2020.
- BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. 2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf. Acessado em 30 de outubro de 2015.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CECHINEL, A. **O ensino de literatura e a negatividade do literário**. Pro-Posições, v. 29, n. 2, p. 285-298, maio/ago. 2019.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino da literatura: uma proposta pedagógica dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Ed. Atual, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**. 4.ed. (reformulada) São Paulo: Quíron, 1986. 276 p.

COLOMER, Tereza. **A articulação escolar da leitura literária**. In **Andar entre livros: a leitura literária na escola** / Tereza Colomer; tradução Laura Sandroni. São Paulo. Editora: Global, 2007.

CORACINI, Maria José. “**O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula**”. IN: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: Coracini, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSSON, Rildo. **A prática do letramento literário em sala**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo. Editora Contexto, 2006.

CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Guardini T. Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Trad. Luiz A. Nunes e Reasylyvia K. de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Letramento literário no contexto escolar**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. **Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos**. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 10, n. 9, 2006. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewPDFInterstitial/2686/1896>. Acesso em: 25 agosto. 2020

ISER, Wolfgang (1996): **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, vol.1.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.6, n.31, p. 18-27. jan/fev. 2000.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto. Brasília, v.26, n.69,p.3-7,jan/março,1996.

LOIS, Lena. Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAHIRE, Bernard. (2004). **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica**. Artigo da Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p.115-125.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MINDLIN, José. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: Agir, 2009

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. **O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNL D**. Revista brasileira de história, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123- 144, 2004.

MOURAO, Luciana and ESTEVES, Vera Vergara. Ensino Fundamental: **das competências para ensinar às competências para aprender**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2013, vol.21, n.80, pp.497-512. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000300006>.

OLIVEIRA, Maria Isete de. Indisciplina Escolar: Determinantes, consequências e ações. Brasília: Líber Livro, 2005

Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias– Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

PARAÍBA. Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2006.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL, E. O. **Letramento literário e o livro didático da língua portuguesa: “Os amores difíceis”.** In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino & Z. Versiani. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro.* Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FAE/UFMG. p. 127 – 145.

RANKE, M.; MAGALHÃES, H. **Breves considerações sobre fruição literária na escola.** *Entre letras – Revista do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, v. 3, p. 47- 61, 2011.

RIBEIRO, Leandro. **O romanceiro da inconfidência entre a literatura e a história: um olhar para a conjuração mineira a partir da teoria da literatura.** São Paulo: Clube dos Autores, 2013. 78p.

Sabino, M. (2008). **Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11

SACRISTÁN, G. **Os professores como Planejadores.** IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. *Compreender e transformar o ensino.* 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A Formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio.** In: PRADO, Jason e CONDINI Paulo (org.) *A Formação do Leitor – pontos de vista.* Rio de Janeiro: Argus, 1996.

SILVA, Lilian Lopes Martin. **A Escolarização Do Leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.) *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade:** dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 3ºed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010, p.96

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Introdução. In: GUIMARÃES. Huady Torres; BATISTA, Ronaldo Oliveira (org). **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula.** Parábola Editorial. SP, 2007

VERSIANI, M. Z. (1996) **Cadê a poesia que estava aqui?** In Intermédio – Cadernos CEALE. Belo Horizonte: Formato Editorial, Volume II Ano I, maio/1996.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: Perspectivas para o ensino de Literatura.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1989.

VILELA, G. **Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade.** In G. Rio-Torto; O. Figueiredo & F. Silva (Coord.), Estudos em Homenagem ao Professor Doutor, 2005.

WERKMEISTER, D. N. **A formação do leitor de literatura: histórias de leitores.** 1983. Tese (Doutorado) – PUCRS, Porto Alegre, 1983.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1988, p.146

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** São Paulo: Mercado Aberto, 1985

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO COM OS
PROFESSORES**

- 1- Para você, o que é literatura?
- 2- Em sua opinião, qual a função da literatura?
- 3- Como professor, você concorda que o ensino da literatura vem sofrendo uma crise nos últimos tempos?
- 4- Quais as maiores dificuldades para ensinar literatura no ensino médio?
- 5- Em sua opinião, o ensino de literatura atende às necessidades dos alunos?
- 6- Os seus alunos gostam das aulas de literatura? Por quê?
- 7- Em suas aulas, há espaço para leitura literária? Como essa leitura acontece e em que momentos?
- 8- Como é feita a escolha das obras e ou textos literários que os alunos precisam lerem?
- 9- Como você planeja suas aulas de literatura?
- 10- Costuma trabalhar com temáticas?
- 11- Qual a importância do livro didático para as aulas de literatura que você ministra?
- 12- Que gêneros literários são priorizados por você no ensino de literatura?
- 13- A escola contribui para o ensino de literatura? Como?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO COM OS
ALUNOS**

- 1- O que você entende por literatura?
- 2- Você tem aula de leitura/discussão do texto literário.
 Uma vez por semana
 Sempre que é possível, dentro do conteúdo ministrado
 Dificilmente
 não tenho aula de leitura/ discussão do texto literário.
- 3- Quando tem aula de leitura do texto literário, para que aspecto (S) abaixo (S) a aula é direcionada?
 Para a história da literatura: autores, características da escola literária e das obras, perfil dos autores, obras importantes do momento estudado
 Para a leitura de textos previamente selecionados, sugeridos, lidos e levados para a discussão coletiva em sala de aula
 Para as relações entre as linguagens, os modos de funcionamento da língua no texto em uso.
 para nenhum desses aspectos.
- 4- Você adquire obras literárias na sala de aula?
 Frequentemente as vezes raramente não adquireo
- 5- Cite o nome das obras adquiridas e lidas este ano.
- 6- Em sua opinião qual a importância da literatura no ensino médio?

